

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
ESCUELA DE POST GRADO
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN



**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE LA CAPACITACIÓN
DOCENTE EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL
EN LA UGEL LAMPA ZONA QUECHUA**

TESIS

**PRESENTADA POR:
HIPÓLITO JUAN HUAYAPA HUAITA**

**PARA OPTAR EL GRADO DE:
MAGÍSTER SCIENTIAE**



PUNO - PERÚ

2006

| | |
|---|-------------|
| UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO - PUNO | |
| BIBLIOTECA CENTRAL AREA DE SERVICIO | |
| Fecha Ingreso: | 26 MAY 2014 |
| Nº | 07308 |

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO – PUNO

ESCUELA DE POST GRADO

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN
EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN LA U.G.E.L. LAMPA
ZONA QUECHUA**

TESIS

Presentada a la Dirección de Investigación de la Maestría en Lingüística Andina y
Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional del Altiplano – Puno,
para optar el grado de Magister Scientiae en Lingüística Andina y Educación.

APROBADA POR:


PRESIDENTE


.....
Mg. Juan de Dios Cutipa Lima

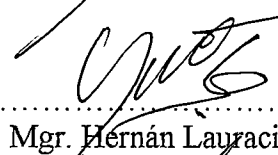
PRIMER MIEMBRO


.....
M. Sc. Oscar Mamani Aguilar

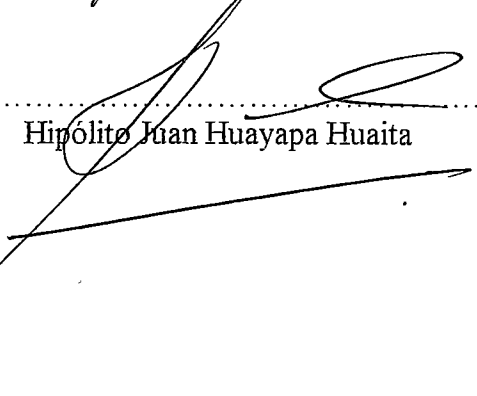
SEGUNDO MIEMBRO


.....
M. Sc. Esteban Pandia Ramos

ASESOR


.....
Mgr. Hernán Lauracio Ticona

EJECUTADA POR


.....
Hipólito Juan Huayapa Huaita

ÍNDICE

| | |
|---------------|---|
| RESUMEN | I |
|---------------|---|

| | |
|--------------------|----|
| INTRODUCCIÓN | II |
|--------------------|----|

CAPÍTULO I

ASPECTOS METODOLÓGICOS

| | |
|--|----|
| 1.1. Planteamiento del problema | 1 |
| 1.2. Objetivos | 4 |
| 1.2.1. Objetivo general | 4 |
| 1.2.2. Objetivo específico | 4 |
| 1.3. Justificación | 5 |
| 1.4. Metodología | 6 |
| 1.4.1. Diseño metodológico | 7 |
| 1.4.2. Descripción del ámbito de estudio y muestra | 10 |
| 1.4.3. Recolección de datos | 11 |

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

| | |
|--|----|
| 2.1. Conceptualización de la capacitación en educación bilingüe intercultural .. | 12 |
| 2.1.1. El Plan Nacional de Capacitación Docente – PLANCAD | 13 |
| 2.1.2. El Plan Nacional de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural - PLANCAD EBI | 20 |
| 2.2. La educación bilingüe intercultural | 25 |

| | | |
|----------|---|----|
| 2.2.1. | Educación bilingüe | 26 |
| 2.2.2. | Competencias lingüísticas | 35 |
| 2.2.3. | La lengua materna y la segunda lengua | 36 |
| 2.2.3.1. | aprendizaje y adquisición de una lengua | 36 |
| 2.2.3.2. | El uso de la lengua materna en la educación bilingüe ... | 37 |
| 2.2.3.3. | El aprendizaje del castellano como segunda lengua | 39 |
| 2.2.4. | La diversidad cultural y la EBI | 41 |
| 2.2.4.1. | El concepto de interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad. | 42 |
| 2.2.4.2. | Formas de interculturalidad | 43 |
| 2.2.4.3. | Funciones de la interculturalidad | 44 |
| 2.3. | La educación bilingüe intercultural en el Departamento de Puno | 46 |
| 2.4. | Las estrategias metodológicas de la EBI | 52 |
| 2.4.1: | Fases establecidas por el Ministerio de Educación para el proceso de capacitación docente en educación bilingüe intercultural | 55 |
| 2.4.2. | Los responsables de la capacitación | 58 |
| 2.4.3. | El sistema de monitoreo de los PLANCAD – EBI | 60 |
| 2.4.4. | El monitoreo por los entes ejecutores | 61 |

CAPITULO III

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

| | | |
|----------|--|-----|
| 3.1. | El contexto del ámbito de estudio | 63 |
| 3.2. | Situación de la escuela rural del Departamento de Puno, del ámbito del PLANCAD-EBI, zona Quechua | 67 |
| 3.3. | Estrategias metodológicas en la capacitación docente rural | 72 |
| 3.3.1. | Los talleres de capacitación | 72 |
| 3.3.1.1. | El Primer Taller de Capacitación | 73 |
| 3.3.1.2. | El Segundo Taller de Capacitación | 102 |
| 3.3.1.3. | El proceso de monitoreo | 109 |
| 3.3.1.4. | Los grupos de interaprendizaje | 11 |

| | |
|---|-----|
| 3.4. Análisis de resultados | 11 |
| 3.4.1. Los alcances de las estrategias metodológicas en la capacitación docente en E.B.I. | I |
| CONCLUSIONES | 130 |
| RECOMENDACIONES | 143 |
| BIBLIOGRAFÍA | 147 |
| ANEXOS | 152 |

RESUMEN

El presente trabajo de investigación trata de las estrategias metodológicas empleadas en la capacitación docente en la educación bilingüe intercultural en el Departamento de Puno zona Quechua, para lo cual se toma como referente a la capacitación realizada el año 2004 por un ente ejecutor, del ámbito de la UGEL Lampa, de los distritos de Santa Lucía, Cabanilla y Nicasio, correspondientes a 25 profesores capacitados.

La investigación tiene un carácter descriptivo y de proyección de los alcances de la capacitación docente en esta modalidad educativa. Para este cometido hace la referencia metodológica cualitativa, de igual manera en cuanto al referente teórico que los capacitadores y los docentes del área rural deben manejar.

El estudio corresponde a tres estrategias metodológicas empleadas en la capacitación docente en EBI: los talleres, el monitoreo y los grupos de interaprendizaje.

En una última parte se hace una disquisición analítica reflexiva acerca de los alcances de las estrategias metodológicas y la capacitación misma. La necesidad de responder con calidad educativa a la práctica pedagógica del medio rural que sigue sin mejoras sustanciales en cuanto se refiere a eficiencia y calidad.

INTRODUCCIÓN

Tanto más necesaria se hace la calidad educativa hoy en día en cuanto la nueva era al que asistimos está signada como la era del conocimiento, países como el nuestro con la característica multilingüe y pluricultural, la calidad tiene que pasar necesariamente por la pertinencia cultural. En ese entender, el Ministerio de Educación Perú tuvo que enfrentar los nuevos retos de la innovación pedagógica, porque lo que se tenía ya era obsoleto a ojos vista, por lo que optó por una medida rápida que pudiera asumirse para no quedarse postergados ante las innovaciones que el nuevo contexto exigía. Es así que se recurre a la modalidad de *capacitación docente*, en el que se vuelque en tiempos cortos conocimientos innovadores del cognoscitivismo utilizando las metodologías activas. Esta opción ministerial como política de estado inició el año de 1995, pero para el sector rural no podía tener las mismas características por lo que se inició al año siguiente, es decir el año de 1996 en el que se pudiera desarrollar el nuevo enfoque pedagógico, pero adaptando a la realidad de la diversidad cultural, teniendo como referente inmediato la lengua y cultura locales.

La capacitación para los maestros que laboran en el sector rural se denominó Plan Nacional de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural, esta modalidad tenía que asumir dos elementos fundamentales: el nuevo enfoque pedagógico y el empleo de la lengua y cultura locales como instrumento de práctica pedagógica. En esta oportunidad el Ministerio

no asumió directamente la capacitación debido a experiencias pasadas en el que se cometieron muchos vicios y burocratismo por el que no tuvieron resultados positivos, es así que se convocó a instituciones fuera del Ministerio para que asumieran la responsabilidad de la capacitación docente, a estas institucionalidades se les denominó “entes ejecutores”. Ellos se harían cargo directamente de la capacitación, pero siempre bajo la supervisión y orientación ministerial para el caso a través de su órgano correspondiente: Dirección Nacional en Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI), ellos dieron las líneas matrices de la capacitación que se resume en: realización de talleres, monitoreo y los grupos de interaprendizaje. Estas tres líneas constituyeron sus estrategias metodológicas de capacitación.

La capacitación en EBI en el Departamento de Puno atendió a su diversidad cultural Quechua y Aimara en contacto con la cultura Hispano Occidental, en ese entendido los entes ejecutores tomaron docentes capacitadores hablantes de la lengua Quechua o Aimara previo cumplimiento de requisitos básicos para el cumplimiento de responsabilidades como capacitador. Es así que la capacitación bajo esta modalidad se viene desarrollando desde el año de 1996 hasta el 2005, tiempo suficiente para que la capacitación demuestre sus resultados en la mejora de la calidad educativa especialmente con los niños del área rural. Pero, al parecer no hay cambios sustanciales en la mejora de la calidad, por lo que, la opción *capacitación* tiene que ser puesta en tela de juicio, ver sus alcances y limitaciones. En ese entendido el presente trabajo denominado “Estrategias metodológicas de la capacitación docente en educación bilingüe intercultural en el Departamento de Puno. Zona Quechua”, da cuenta de las tres estrategias adoptadas: taller, monitoreo y grupos de interaprendizaje, en el período correspondiente al año 2004, tomando el ámbito abarcado por el ente ejecutor Asociación Peruana de la Lengua Aimara (APLA), de la zona Quechua de los distritos de Santa Lucía, Cabanilla y Nicasio, correspondiente a la demarcación de la UGEL Lampa, el referente inmediato corresponde a 25 profesores.

IV

La opción metodológica adoptada para la investigación es la metodología cualitativa, por cuanto permitió formarse apreciaciones teóricas a partir de las experiencias directas de la realización de las tres estrategias metodológicas empleadas en la capacitación, que contrastan con los informes formales que se presentan ante la institucionalidad ministerial. Además, de no partir por parámetros conceptuales que encasillan las interpretaciones de los fenómenos, que difuminan la base de la real problemática, como es el caso de la capacitación docente en EBI, que no se justifica para más adelante dentro de la calidad educativa para el medio rural.

La presentación del trabajo se contiene en tres capítulos: En el primero, se desarrolla los aspectos metodológicos que justifican la naturaleza de la investigación referida a las estrategias metodológicas en la capacitación docente en EBI, del por qué de la opción metodológica cualitativa, como también del ámbito y tiempo sociales tomados para el estudio.

El segundo capítulo, refiere al marco teórico referencial, donde se hace una disquisición corta pero precisa de lo que significa la capacitación en la modalidad de educación bilingüe intercultural, así mismo se toma los conceptos que tiene que emplear el capacitador y que tienen que ser de dominio del capacitador y docente de aula como son: educación bilingüe intercultural, lengua materna, segunda lengua, interculturalidad entre otros. Así mismo se presenta de cómo concibe la capacitación el Ministerio de Educación y de cuáles sus estrategias metodológicas.

En el capítulo tercero, se presenta los resultados del estudio, que corresponden al ámbito señalado, se hace la presentación de los datos de las tres estrategias metodológicas y su respectivo enfoque analítico.

Los resultados del estudio muestran las limitaciones de la capacitación y la necesidad de hacer un viraje para la mejora de la calidad educativa especialmente de los docentes quienes

hacen la práctica pedagógica cotidiana en las aulas con los niños del área rural. La necesidad de la calidad educativa con maestros formados profesionalmente en lo que es la educación bilingüe intercultural. El presente trabajo no pretende ser el non plus ultra de los estudios de las experiencias de la capacitación docente en EBI, pero si en algo contribuye es en cuanto a la necesidad de enfrentar de cara a la realidad la necesidad de calidad educativa en el medio rural con maestros comprometidos y adecuadamente preparados.

CAPÍTULO I

ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.1. Planteamiento del problema

Los antecedentes de la educación bilingüe intercultural en el Departamento de Puno podemos agruparlo en tres momentos: la primera, los esfuerzos denodados de personalidades identificadas con la población indígena para optar por una educación bilingüe, estos se remontan a la primera mitad del siglo XX, personajes como María Asunción Galindo, que ensaya el proceso de enseñanza aprendizaje con niños vernáculo hablantes utilizando el idioma nativo y el castellano (López, L.E., 1988: 369). En un segundo momento, los esfuerzos por aplicar la educación bilingüe en el departamento de Puno a través de convenios, en ese entender, son característicos el Proyecto de Experimentación de Educación Bilingüe Puno (PEEBP), convenio firmado entre el Ministerio de Educación y la República Federal de Alemania a través de la institución GTZ, posteriormente Educación Rural Andina (ERA), auspiciado por la financiera Radda Barnen, institución Sueca.

En la segunda etapa, ya se trabaja con la modalidad de capacitación, para lo cual se recurre a los servicios de los capacitadores, quienes serán los encargados de capacitar y trabajar directamente con los maestros rurales para la aplicación de la educación bilingüe en los centros piloto designados. Los capacitadores provienen por una parte, de las mismas ONGs, quienes forman a estos capacitadores, otros son provenientes de la Universidad Nacional del Altiplano, de su Maestría o Segunda Especialización en

Lingüística Andina y Educación. El PEEBP, funcionó desde el año de 1977 hasta el año de 1986. Durante el tiempo de su actuación se institucionalizó la educación bilingüe en el Departamento de Puno, sus especialistas o “capacitadores” adquirieron experiencia, aún cuando no pudo plasmarse sus objetivos plenamente con los maestros y particularmente con los alumnos, lo mismo podemos decir del proyecto ERA.

La tercera etapa, puede ser caracterizado por la intervención del estado peruano a través del Ministerio de Educación para implementar la educación bilingüe. Éste crea una unidad especializada para tal fin, inicialmente la Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBIL), luego Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI), finalmente la Dirección Nacional de educación Bilingüe Intercultural (DINEBI). En su momento, el Ministerio se preocupa por realizar diagnósticos con la finalidad de dar alternativas educativas para un país multilingüe y pluricultural como el nuestro. Una de esas opciones es la preocupación por implementar personal calificado para asumir la educación bilingüe intercultural, para lo cual se crean las especialidades de EBI en los institutos superiores pedagógicos como es el caso de Puno, que funciona a partir del año de 1986 hasta el año de 1993.

El Ministerio para estar acorde con los tiempos, toma como política para el sector rural la educación bilingüe intercultural, pero la forma en que lo asume es a través de la *capacitación docente*, “En 1995, el Ministerio de Educación (MED), buscando responder al reto de capacitar a los docentes del sector público, inició la ejecución de un plan de capacitación en un contexto de reforma y modernización del Estado. Surge así el Plan Nacional de Capacitación Docente” (Documento PLANCAD, Pág. 55). El PLANCAD se crea para todo el sistema educativo nacional (principalmente inicial y primaria y en menor alcance secundaria), pero en lo referente al área rural se circunscribe a los niveles inicial y primaria y en adelante se denominará PLANCAD EBI (Plan Nacional de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural).

Esta modalidad educativa, vía capacitación, se propone dar respuesta a las características culturales de la población peruana, porque la capacitación tiene que responder a la diversidad cultural del país con sus particularidades regionales como es el caso de Puno. En este Departamento se inicia a partir del año de 1996 para los niveles de inicial y primaria con tres “entes ejecutores”: La Universidad Nacional del Altiplano a través de su Maestría en Lingüística Andina y Educación, la ONG, Educación Rural Andina (ERA) y el Instituto Superior Pedagógico Puno. Cada “Ente Ejecutor” actúa a través de sus capacitadores, las que son escogidas por sus conocimientos o experiencia en EBI, así mismo, cada capacitador tiene a su cargo un promedio de 30 maestros.

La capacitación docente a los maestros rurales a través del PLANCAD-EBI, no sólo incide en el aspecto lingüístico (utilización del idioma nativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje), sino también incluye toda la concepción educativa del nuevo enfoque pedagógico, acorde con los tiempos modernos.

Estos elementos van dirigidos para cumplir el objetivo de mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico de los docentes, como resultado de una capacitación diversificada y regionalizada. Desde el año de 1996 hasta la actualidad (2006) han pasado 10 años, falta realizar los estudios correspondientes, en cuanto a la sistematización de experiencias, a todo nivel, en el caso presente las estrategias metodológicas que se aplicaron, para poder dar las pautas correspondientes en cuanto a dicha modalidad educativa se refiere.

Formulación del problema

Por las características antes descritas formulamos nuestra pregunta principal de investigación:

¿Cuáles son las estrategias metodológicas utilizadas por los capacitadores en Educación Bilingüe Intercultural en el Departamento de Puno, de la zona Quechua?

Luego formulamos las subpreguntas que derivan de la pregunta principal:

- ¿Cuáles son las estrategias metodológicas utilizadas por los capacitadores en educación bilingüe intercultural, en la fase de los talleres?
- ¿Cuáles son las estrategias metodológicas utilizadas en el monitoreo de la capacitación docente en educación bilingüe intercultural?
- ¿Cuáles son las estrategias metodológicas empleadas por los capacitadores en cuanto al proceso de los grupos de interaprendizaje?

1.2. OBJETIVOS:

1.2.1. Objetivo general:

Describir y analizar las estrategias metodológicas empleadas por los capacitadores en la capacitación llevada a cabo por el Ministerio de Educación a través del Plan Nacional de Capacitación en Educación Bilingüe Intercultural en el Departamento de Puno, de la zona Quechua - 2004.

1.2.2. Objetivos específicos:

1. Describir y analizar las estrategias metodológicas utilizadas por los capacitadores en educación bilingüe intercultural en los talleres, en la zona Quechua del Departamento de Puno, del año 2004.

2. Determinar las estrategias metodológicas utilizadas en el monitoreo de la capacitación docente en educación bilingüe intercultural.
3. Describir las estrategias metodológicas utilizadas en el proceso de los grupos de interaprendizaje en la capacitación en EBI.

1.3. Justificación

La Capacitación docente en educación bilingüe intercultural, tiene relativamente un buen tiempo de existencia tanto a nivel nacional como a nivel regional Puno. Aquí en nuestro medio, todavía no existe una evaluación sistemática de sus alcances, de sus logros, de sus limitaciones. Los informes realizados por los “entes ejecutores” (instituciones encargadas de la capacitación) ante el Ministerio de Educación, no reflejan exactamente la problemática, por lo que el presente estudio pretende abordar ese vacío.

Falta sistematizar las ricas experiencias de los capacitadores con los maestros que aplican la educación bilingüe intercultural. El “ente ejecutor” tiene un coordinador, quien recoge los informes de los capacitadores y los envía al área correspondiente (DINEBI) del Ministerio de Educación. Ellos (los capacitadores) casi siempre informan que se están logrando los objetivos, pero la sociedad, los padres de familia, los mismos profesores saben que la EBI tiene rechazos, no se ejecuta de acuerdo a sus lineamientos trazados.

El Ministerio, así como las instituciones auspiciadoras de esta modalidad educativa, hacen evaluaciones, investigaciones, pero básicamente en base a los informes de los “entes ejecutores”, lo que en sí constituye un elemento de juicio, pero falta la descripción de la observación directa, el análisis de los informes como consecuencia del cotejo con la realidad vivida, en ese entender es importante recoger las opiniones,

las percepciones de los agentes educativos que intervienen en este proceso, como son: los padres de familia, los docentes y los alumnos.

Los diagnósticos realizados, nos indican que el Perú tiene una baja calidad educativa, especialmente en el medio rural. Este es un problema que no se va a poder resolver con medidas tecnicistas. Si bien es cierto que la educación bilingüe intercultural es un modelo educativo que responde al carácter multilingüe y pluricultural de nuestro país; sin embargo, su aplicación está lejos de llegar a un nivel de calidad. Los problemas se abordan sólo por la superficie, entonces una de dos: o se continúa con los errores o se anula la modalidad educativa (EBI) y se aplica lo de siempre una educación estandarizada para todos.

El Departamento de Puno requiere desarrollarse y para ello es indispensable una educación de calidad que incluya el medio rural. Es necesario sistematizar el bagaje de conocimientos de los agentes involucrados que intervienen en la educación bilingüe intercultural.

La educación bilingüe intercultural en el Departamento de Puno, como política de estado, viene funcionando a través del Plan Nacional de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural (PLANCAD - EBI) desde el año de 1996 y no hay estudios o investigaciones que evalúen los alcances de esta modalidad educativa, especialmente de las estrategias metodológicas utilizadas en la capacitación en EBI.

1.4. Metodología

La investigación de la utilización de las estrategias metodológicas en la capacitación docente en educación bilingüe intercultural en el Departamento de Puno zona Quechua fundamentalmente es descriptiva pero también analítica. Es descriptiva, en tanto su propósito es describir las experiencias de capacitación de los diferentes entes

ejecutores” responsables de la capacitación en educación bilingüe intercultural del ámbito Quechua planteado. Sin embargo, la descripción no excluye el análisis, pues existe de nuestra parte el interés de comprender a un nivel personal, los motivos y creencias que están detrás de las acciones de los principales actores de la EBI. Es interpretativa porque trata de desentrañar las opiniones sean explícitas o implícitas que tienen los agentes educativos que participan en la EBI. Esta investigación se enmarca dentro de la perspectiva de la investigación cualitativa, que nos permitirá profundizar las ideas y conceptos que los capacitadores construyen en su experiencia personal:

La investigación debe hacerse ‘a la medida’ del problema que se formule, es decir, no decimos a priori ‘voy a llevar un estudio descriptivo o exploratorio’, sino que primero planteamos el problema y revisamos la literatura y, después analizamos si la investigación va a ser de una u otra clase (Hernández, et. al.: 1988: 70). Por ello, esta investigación refiere a la producción de datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (Ray Rist: 1977, citado por Cárdenas, T.: 2001: 9). En ese entender, la metodología cualitativa más que un conjunto de técnicas para recoger datos, es un modo de encarar el mundo empírico (Taylor y Bogdan, 1996: 20). La investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, interpretando los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (Rodríguez, G. et. al., 1996: 32). Todo ello con la finalidad de lograr una descripción amplia para luego pasar a la elaboración de la síntesis estructural teórica (Martínez, 1999: 9).

1.4.1. Diseño metodológico

Para abordar la presente investigación, tomaremos en cuenta las siguientes consideraciones metodológicas:

- a) Escenario e informantes.- En la investigación cualitativa, usualmente se hace con pocos casos seleccionados en forma intencionada, ya que “lo que interesa es contar con casos que posean y brinden la información requerida. Lo que se quiere es captar información rica, abundante y de profundidad de cada caso seleccionado” (Pineda. et. al., 1994: 120-122). En tal razón sólo se tomó a capacitadores del ámbito Quechua y de ellos lo referente al ente ejecutor donominado Académica Peruana de la Lengua Aimara (APLA), que el año 2004 sólo ganó lo correspondiente al área Quechua. De esta área se ha tomado casi exclusivamente lo correspondiente al ámbito correspondiente UGEL Lampa: Santa Lucía, Cabanilla y Nicasio, donde están involucrados 25 profesores.

El Ente realizó dos talleres de capacitación, la primera en el mes de junio y la otra en el mes de setiembre del 2004, en la ciudad de Lampa.. El desarrollo de estos talleres ha sido de plena observación de parte del investigador, por cuanto sus apreciaciones son de primera mano, aparte del diálogo directo con los capacitadores que estuvieron en su momento en esa ciudad, igualmente con los docentes. La fase de monitoreo y seguimiento en el campo a los docentes, igualmente se realizó acompañando en muchas ocasiones al capacitador en su tarea.

- b) Sobre las “técnicas”

Entrevistas en profundidad y entrevistas estandarizadas

Las entrevistas se realizaron en el momento de la realización del primer y segundo taller de capacitación en la ciudad de Lampa, tanto a los capacitadores como a los profesores que participaban en la capacitación.

Aquí se pudo recoger información en cuanto a las actitudes de los docentes con respecto a la educación bilingüe intercultural, igualmente a sus limitaciones en cuanto a la implementación de esta modalidad educativa, especialmente en el terreno de la lecto escritura de la lengua nativa quechua.

Las entrevistas individuales en profundidad se realizaron en un ambiente de amistad y de libre conversación, tratando en lo posible el investigador a motivar al informante a que refiriera a los aspectos de la capacitación. Las entrevistas estandarizadas, aquellas que el investigador desarrollaba de acuerdo a su guía de entrevista.

Observación participante

Como se sabe, el éxito de un proceso de sistematización es la participación directa de quien o quienes se encarguen de emprenderlo. En ese entender, el investigador participó de los dos talleres de capacitación realizado en la ciudad de Lampa, intercambio opiniones, experiencias con los profesores lo mismo con los capacitadores. También se participó de los grupos de interaprendizaje que se realizaron en la ciudad de Juliaca, Lampa, también en la localidad de Santa Lucía, departiendo sus alegrías y sus preocupaciones conjuntamente con los profesores y los capacitadores.

Análisis documental

Esta técnica de recolección de datos se utilizó para levantar información procedente de diversos documentos que produjo el PLANCAD - EBI a lo largo de su ejecución. El procedimiento seguido en este caso incluye el registro de datos generales de los documentos. Luego se procedió a la

sistematización interna de las fuentes secundarias y posteriormente al análisis correspondiente. El acceso directo de la información es la correspondiente a la UGEL Lampa, del ente ejecutor APLA.

1.4.2. Descripción del ámbito de estudio y muestra

El total de capacitadores del departamento de Puno, que participan en el Plan Nacional de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural, son alrededor de 50, correspondientes a las zonas etnolingüísticas Quechua y Aimara. De los cuales, sólo se abordará la zona Quechua, por cuanto el investigador es de esa zona, lo que le facilitará tener mayor profundidad en el análisis de sus datos.

El ámbito de estudio se ha tomado a la capacitación docente realizada en el año 2004, del sector etnolingüístico quechua, teniendo como referente inmediato al ente ejecutor APLA, pero de ellos sólo se ha tomado como muestra al ámbito de comunidades insertas en los distritos de Santa Lucía, Cabanilla y Nicasio de la Provincia de Lampa. Estos abarcan a 12 comunidades donde hay en cada una de ellas una escuela primaria, que son las siguientes: Coline, Cayco, Leque Leque, Balsapata, Achacuni, Lizacia, Cochaquinray, Larkas, Chullumpi, Ichurusi, Coa, Alpacoyo. En ellas trabajan 25 docentes, de los cuales 14 son mujeres y 11 varones, involucrados en el PLANCAD-EBI. Esto es el ámbito de acción de un capacitador.

Sin embargo en los talleres de capacitación se observó y se participó con ellos con más de 5 capacitadores y la experiencia con ellos es aún más, por la experiencia directa.

1.4.3. Recolección de datos

La obtención de datos provino de la realización de las tareas conjuntas de las actividades de capacitación en el PLANCAD-EBI que se daban en el momento, es decir, en la ejecución de los dos talleres, como también las actividades de monitoreo y los grupos de interaprendizaje. Se participó en la aplicación de los instrumentos de seguimiento del capacitador, por lo que, se tiene pleno conocimientos de las informaciones en el momento de su realización, estos instrumentos están insertos en los anexos. De otra parte, se realizó el trabajo de campo, en las entrevistas al capacitador como también a los docentes que aplican la EBI, se participó en la aplicación de los respectivos instrumentos de seguimiento que tenía que aplicar el capacitador para su informe ante el ente ejecutor, pero al mismo tiempo se realizó las observaciones y entrevistas particulares fuera de los cánones de la DINEBI.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

La educación bilingüe en el Perú tiene una larga historia, pero como política de estado en la institución educativa es de los últimos años, particularmente a partir del año de 1996 que ingresa junto al Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), denominada como PLANCAD - EBI, agregándosele el término intercultural a lo de bilingüe. La capacitación en general ingresa como una necesidad incuestionable de realizar mejoras en el sistema educativo nacional, debido a la baja calidad educativa, según todos los diagnósticos realizados, además de insertar las modernas innovaciones pedagógicas que se vienen realizando en el mundo.

2.1.1. El Plan Nacional de Capacitación Docente - PLANCAD

El Ministerio de Educación realizó muchos esfuerzos encaminadas a realizar cambios para mejorar la calidad educativa, para lo cual implementó una serie de préstamos financieros destinados a la mejora. A la educación vigente se le tipificaba como “tradicional”, debido a lo obsoleto en sus concepciones pedagógicas y psicológicas con respecto a lo que se viene revolucionando en el mundo como consecuencia directa del desarrollo de la ciencia y la tecnología. A esto se le denominó el nuevo enfoque pedagógico, aún cuando sus paradigmas ideológicos no son tan nuevos (Piaget, Ausubel, Vigotsky, entre otros), pero para el nuevo contexto mundial denominada como la “era del conocimiento”, es tan necesario insertar una nueva conceptualización en la educación.

La necesidad de este pronto cambio en las concepciones pedagógicas para los maestros se las asume bajo la forma de la *capacitación docente*, pero esta tiene que ser diferente a las capacitaciones que se realizaban antaño, siempre bajo la dirección del Ministerio. En esta ocasión se parte porque la capacitación tienen que darla instituciones especializadas que no estén vinculadas al Ministerio, a los que se les denomina “entes ejecutores”. Veamos a continuación el cuadro comparativo de sistemas de capacitación bajo el sistema tradicional y el nuevo modelo que asume el PLANCAD, en el cual está inserto también la educación bilingüe intercultural:

CUADRO N° 1

CUADRO COMPARATIVO DE SISTEMAS DE CAPACITACIÓN

| SISTEMA TRADICIONAL | NUEVO MODELO (PLANCAD) |
|---|--|
| Conducción vertical desde la sede central del MED a través de sus órganos desconcentrados | El MED como ente gestor y normativo de acciones de capacitación descentralizadas y regionalizadas. |
| El MED planifica y ejecuta directamente los programas de capacitación a docentes | El MED convoca públicamente la participación de instituciones educativas de |

| | |
|---|---|
| | la sociedad civil para estructurar, ejecutar y evaluar programas de capacitación diversificados y regionalizados en el corto plazo. |
| El MED no considera la participación de los centros educativos en la capacitación de sus docentes | Los centros educativos asumen, en el mediano y largo plazo, responsabilidades directas para estructurar sus programas de capacitación, solicitar el apoyo financiero correspondiente, contratar apoyos técnicos y académicos y organizar los eventos de capacitación para sus cuerpos docentes. |
| Certificación de la asistencia | Certificación y calificación de los aprendizajes efectivos. |
| Conferencias y clases eminentemente teóricas | Talleres, reuniones de núcleos de interaprendizaje, actividades de demostración con los alumnos, visitas de aula. |
| Sin aplicación en el sistema escalafonario | Sugerencia para modernizar el escalafón magisterial mediante honorarios profesionales que respondan a grados académicos, capacitaciones sistémicas y calificadas, innovaciones y demás. |
| Capacitaciones politizadas | Capacitaciones eminentemente técnico – pedagógicas. |
| Capacitaciones sin posibilidad de ser evaluadas en el corto plazo | Capacitaciones estructuradas a través de indicadores de logro, en relación con actividades y cronogramas previamente establecidos. |
| Sin monitoreo ni seguimiento sustentable | Con sistema de evaluación y monitoreo permanente de los docentes en el aula a través de las instituciones evaluadas y contratadas, de los especialistas de los órganos desconcentrados y del equipo técnico nacional. |
| Capacitaciones con objetivos relacionados solamente con políticas educativas | Capacitaciones dirigidas a mejorar la calidad del trabajo del docente en el aula y de los directores en la gestión educativa de sus centros educativos. |
| Capacitaciones descontextualizadas | Capacitaciones dirigidas a los docentes en cada uno de sus contextos socioculturales, |

| | |
|---|--|
| | con relación a sus especiales intereses, problemas y necesidades. |
| Capacitaciones concentradas, dirigidas a informar masivamente a 500 o más docentes acerca de temas conceptuales | Capacitaciones desarrolladas en forma desconcentrada, en talleres con no más de 30 participantes por aula, en reuniones de núcleos de 10 docentes de áreas geográficas cercanas, visitas a aulas, desarrollo de actividades de aprendizaje, de demostración, simuladas y modelo. |

Fuente: Castillo de Trelles 2002

Aún cuando en la práctica no se cumplió estrictamente los detalles de la capacitación bajo el nuevo modelo, sin embargo en lo sustancial se siguió el esquema así planteado. Entonces tenemos a los “entes ejecutores” como los nuevos agentes que capacitan a los maestros del área rural, bajo ciertas características de las escuelas (inicial y primaria) unidocente y multigrado.

La capacitación docente en educación bilingüe intercultural involucra las nuevas concepciones introducidas por el Ministerio de Educación, como son el constructivismo y la pertinencia cultural para un país como el nuestro, multilingüe y pluricultural. El constructivismo se inserta dentro de la corriente psicológica denominada el cognoscitivismo, en el que se estudia los procesos de cómo se maneja la información, como la percepción, la memoria, la atención, el lenguaje, el razonamiento y la resolución de problemas (Woolfolk, 1990).

Corresponde a los autores clásicos de la psicología cognitiva, Piaget, Brunner, Ausubel y Vigotsky, la utilización de conceptos como: aprendizajes significativos, conocimientos previos, la zona de desarrollo próximo, la importancia del alumno en el aprendizaje antes que el enseñador maestro, construcción del conocimiento, estimulación de estrategias cognitivas y metacognitivas, entre otros. Todos estos conceptos deberán estar insertos en adelante en todo el sistema educativo nacional, especialmente en sus niveles iniciales (inicial, primaria). Este nuevo arsenal conceptual es difundido profusamente por el Ministerio de Educación, a través de sus órganos correspondientes, especialmente bajo la modalidad de la capacitación. La

información para los maestros causó un gran revuelo, como que son las últimas innovaciones en materia pedagógica acorde a los nuevos tiempos de la globalización, aún cuando su conocimiento real a profundidad de tales teorías es muy limitado en ellos, por la naturaleza de los alcances de la capacitación. Es tanto más problemático hacer efectivo su aplicación, debido a las características intrínsecas de la capacitación como por las limitaciones de recursos materiales en su implementación. Pero resulta mucho más traumático la aplicación en el medio rural empleando la lengua nativa para ello, porque conlleva superar problemas de orden lingüístico, metodológico, prejuicio social, cultural y otros.

El nuevo enfoque toma de los autores mencionados, lo más representativo de sus planteamientos, así de Lev Vigotsky se toma su teoría culturalista que sirve de base para el desarrollo del aprendizaje cooperativo, sea en función del aprendizaje de pares de alumnos como bajo la guía del maestro. Todo ello encuadrado en lo que se denomina la zona distal próxima, es decir el conocimiento real del alumno y el conocimiento potencial del mismo.

El componente de “descubrimiento” es tomado también en cuenta dentro del nuevo enfoque, como se sabe, esto corresponde al aporte de Jerome Brunner, que explica la transformación de los datos almacenados hasta llegar a su comprensión, especialmente a la capacidad de resolver problemas, para promover el modelo de niño pensador y crítico que mucha falta hace en nuestra sociedad, el método del descubrimiento como un elemento importante en la motivación y la confianza en uno mismo. El desarrollo de la exploración y consecuentemente la investigación.

De David Ausubel se toma el componente afectivo del aprendizaje, fundamentalmente la motivación y el rescate de los conocimientos previos que el niño ya tiene y que es necesario tomarlos para la construcción de nuevos conocimientos.

Del constructivismo de Jean Piaget aquello del conocimiento es construido por el sujeto. En tal razón se invierte la importancia del proceso enseñanza-aprendizaje, en donde el personaje más importante es el que aprende, el alumno. También de Piaget la relación entre el aprendizaje y las etapas de desarrollo del ser humano, especialmente el desarrollo cognitivo del niño.

Estos cuatro autores fueron tomados en cuenta fundamentalmente por el Ministerio de Educación para la capacitación docente, aún cuando en sus manejos conceptuales todavía tenía mucho de los conceptos "tradicionales" así denominados del conductismo, especialmente de Edward Thorndike en lo referente a la importancia de la motivación en el logro de mejores aprendizajes, lo mismo de Skinner, las variables ambientales en el aprendizaje.

El PLANCAD-EBI se supone debía tomar en cuenta todos estos elementos conceptuales en la capacitación a los docentes del área rural, además del componente lingüístico y cultural. Ello debía conducir al docente capacitado a dar el viraje cualitativo en la calidad de la educación. El nuevo enfoque pedagógico resumía algunos componentes básicos que el docente debía asumirlos para poder aplicarlos con los niños en su realidad concreta. Esto lo podemos resumir de la siguiente manera:

El papel del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje

El método tradicional del proceso educativo basaba principalmente en la gran importancia que tenía el maestro como enseñante, pues es él el que sabía, el podía dotar de conocimientos a los alumnos, estos debían asimilar esos conocimientos muchas veces sin la debida comprensión sino simplemente como un proceso repetitivo y mecánico, puesto que así lo exigían los procesos evaluativos a los que se sometía al discente. Ahora bajo el nuevo enfoque pedagógico las cosas se invertían, quien adquiría una importancia de primer orden era el alumno el que aprendía, por tanto las actividades de la educación se realizaban en torno

al aprendizaje, fundamentado por todo el bagaje teórico de especialistas en la materia, especialmente de la psicología cognitiva, que aquí no podemos extender. Ello significaba que el maestro de enseñante pasaba a ser facilitador de aprendizajes, como también un agente transmisor de valores, tan necesarios en esta sociedad carente de ellos.

La función del alumno en el papel del aprendizaje

En este nuevo enfoque, los alumnos debían pasar a ser actores de la producción de los procesos del conocimiento y no simplemente receptores de ellos que las impartían los docentes. Para lo cual debían desarrollarse formas dinámicas de aprendizaje donde los estudiantes debían participar de manera directa y activa, que debían ser impulsados por los docentes ya capacitados en el nuevo enfoque de la educación.

En esta óptica educativa, los alumnos deben producir conocimientos a lo que se denomina la construcción de sus propios conocimientos, tal como señala, en ese entender Castillo de Trelles: “La idea fundamental es facilitar la posibilidad de que los alumnos puedan asumir la responsabilidad y participación en su propio aprendizaje, como lo consigna el objetivo del PLANCAD, ‘sean protagonistas de sus propios aprendizajes’” (Castillo de Trelles, 1998: 25). En los talleres de capacitación más que formar en conocimientos, se entrenaba al maestro EBI en forma práctica de cómo debían promover esa construcción de los conocimientos, teniendo en cuenta el nuevo enfoque, además empleando el idioma nativo para ello.

El empleo de los saberes previos para el proceso educativo del alumno

Según la psicología cognitiva abonado por las modernas investigaciones en el campo de la neurociencia, se sabe con certeza que los conocimientos no se adquieren al ingreso del sistema escolar, sino mucho antes, incluso antes del nacimiento; a la multiplicación de las primeras neuronas ya se activan los procesos de la formación de interconexiones que son a la vez los fundamentos de la acumulación del conocimiento. Todo ello se da por supuesto sobre

una base social, que tiene como referente inmediato a la familia y la comunidad donde se vive. El entendimiento pasa por el empleo de los conocimientos ya acumulados por el niño, sin este requisito el nuevo conocimiento no tendrá mucha eficacia, a lo mucho puede ser una repetición mecánica o sino de un débil entendimiento. Por ello entonces, la necesidad de utilizar estos conocimientos que ya posee el niño. En el caso del niño rural, su referente inmediato será muy distinto al del niño urbano, además las denominaciones de estos referentes están en el idioma nativo y no en el Castellano, por ello la necesidad de una educación con pertinencia cultural.

Los conocimientos deben tener una significancia para el niño

Sólo se puede llamar conocimiento aquello que se entiende, para ello debe tener una significancia, algo que se puede proyectar, adaptar y relacionar. De lo contrario, resulta siendo mecánico, como ocurre en la mayoría de las veces en los procesos de aprendizaje del estudiante. Para el niño rural los primeros años de su escolaridad, resulta chocante por decir lo menos el hecho que siendo su lengua y cultura Quechua o Aimara, se le enseñe en Castellano, una lengua y una cultura en el que no está familiarizado y le resulta ajeno a sus moldes conceptuales, los conocimientos a aprender sólo tendrán significancia en la medida en que se amolden a sus estructuras conceptuales previas, de lo contrario sólo será repeticiones mecánicas sin significancia y aprendizajes de corta duración, sólo para aprobar exámenes o responder a las preguntas del profesor, pero no de aplicaciones a otros aspectos de la realidad.

Técnicas y métodos para el aprendizaje dentro del nuevo enfoque pedagógico

Los métodos y técnicas de la educación tradicional aquietan al alumno y lo remiten a simple escuchante de las instrucciones o enseñanzas que imparte el profesor, los alumnos son simples depositarios de conocimientos, por lo que en esta escuela está muy difundido la clase expositiva del profesor y muy poco o casi nada de dinamismo de parte del discente. En cambio con el nuevo enfoque esto tenía que cambiar y era uno de los pilares de la

capacitación docente, de tal forma que se establezcan métodos y técnicas que promuevan la mayor participación de los niños, además de despertar sus potencialidades innatas como son su imaginación y su creatividad. Para la implementación de esto debía trabajarse en tres orientaciones: a) el uso de dinámicas de grupo que incidan en la participación de los estudiantes, b) el uso adecuado del aula, el espacio físico, la organización de ello es muy importante y c) la importancia del manejo del tiempo, organizar la distribución del tiempo con los niños, para que ellos se den cuenta que tan importante es esto en esta era de la competitividad..

Estos elementos referidos eran los aspectos fundamentales sobre los cuales debían girar la implementación del cambio conceptual en la educación peruana, especialmente en los escolares, ello estaba implícito también para la educación rural, con la sola diferencia de que aquí debía agregarse el aspecto cultural y lingüístico. Sin embargo, el PLANCAD no excluía otros aportes de otras corrientes psicológicas, como son por ejemplo: los ritmos y estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples. En fin, tomar en cuenta los desarrollos particulares de cada niño como individuo y no en forma estandarizada como se hacía bajo la educación tradicional, de donde deriva también la evaluación diferenciada. El docente conociendo las características de cada uno de sus alumnos “puede ayudarlos a lograr una mejor adaptación al sistema educativo, con la finalidad de optimizar cada una de sus habilidades y no sólo centrarse en las limitaciones que sus alumnos puedan presentar. (Reátegui, Arakaki y Flores, 2002: 56).

2.1.2. El Plan Nacional de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural - PLANCAD EBI

Como resulta a todas luces vista, si se quiere iniciar con la implementación de una educación de calidad necesaria y obligatoriamente tiene que responder a las características de nuestros país, y esta es, que duda cabe, multilingüe y pluricultural. Por lo que, la capacitación con el nuevo enfoque si bien tiene que hacerse extensivo a la zona rural, tiene que ir

acompañada a su vez de la utilización de la cultura y la lengua de los pueblos originarios a los que va destinada la educación. Para lo cual, el Ministerio de Educación, desde hace ya un buen tiempo tiene una sección especializada para atender a este sector denominada Dirección Nacional en Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI).

El desarrollo de los países asienta fundamentalmente en el conocimiento y ello tiene que ver con la educación, pero también con la calidad. Esto supone responder con pertinencia cultural, lo cual incide en el aspecto cultural y lingüístico. Debido a improvisaciones, errores de criterio técnico y hasta prejuicios culturales, no se tiene un censo detallado de las características lingüística de nuestro país. Este aspecto es muy importante para asumir la educación de calidad en su modalidad de EBI, citamos a continuación la información general al respecto:

“Aún cuando el predominio del castellano se ha acentuado en el siglo XX, según datos del censo de 1993, alrededor de 3'750,492 habitantes de cinco años y más tienen como lengua materna una lengua amerindia (un 17 % de la población total); esta población vernáculo hablante está conformada por unos 3'199,474 quechua hablantes, 420,215 aymara hablantes; y unos 130,803 hablantes de otras lenguas principalmente amazónicas. Cálculos más recientes estiman que los indígenas de habla vernácula, aproximadamente seis millones de habitantes, estarían bordeando el 25 % de la población total del Perú.

El número de niños rurales con idioma nativo distinto del castellano era de 439,753 en 1993; sin embargo, el Censo Escolar del mismo año estableció que cerca al 95% de los 51,692 centros educativos existentes impartía enseñanza en lengua castellana, revelando un comportamiento a todas luces discriminador del sistema educativo” (Sánchez Garrafa, R. 2003: 5).

Aún cuando las lenguas nativas han sido reconocidas oficialmente, además es la lengua común y predominante de la población rural, sin embargo no se adecua todavía el sistema

educativo a esta realidad porque la mayor parte de la educación rural se imparte en el idioma castellano, con toda la secuela de deficiencias que trae consigo para el aprendizaje del niño escolar. Un axioma científico psicológico lingüístico es que el niño se alfabetiza en su lengua materna, pero aquí se da el caso que se alfabetiza en una lengua que no es la suya (el castellano), lo que conlleva inevitablemente al fracaso escolar. Los resultados son evidentes y están ahí mostrándonos ante el mundo como el ejemplo de la baja calidad educativa. A continuación presentamos el Informe N° 47 presentado por el equipo del Instituto de Pedagogía Popular conformado por los especialistas: Arturo Miranda, Martha López de Castilla, José Pacheco, María Berrío y Sigfredo Chiroque, donde refleja la situación crítica que ha continuado al año 2005 y posibilidades de mejora inmediata a la vista. Insertamos algunos ítems referidas a nuestra temática de estudio:

CUADRO N° 2

PERÚ 2005. AVANCES EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

| INDICADORES DE AVANCE EN EL SISTEMA EDUCATIVO PERUANO | | INDICIOS EN NIVELES DE AVANCE - 2005 | | | | |
|---|---|--------------------------------------|----------|-------------|-----------------------|------------|
| | | Neg ativ o | Nul o | Reg ular | Sign ifica tivo | Ópti mo |
| Resultados | DESARROLLO DE CALIDAD EN EDUCACIÓN BÁSICA | | | | | |
| | Rendimientos escolares | | x | | | |
| | Desarrollo en derechos de niños y niñas | | x | | | |
| | DESARROLLO DE EQUIDAD EN EDUCACIÓN BÁSICA | | | | | |
| | Brecha pobres/ no pobres | | x | | | |
| | Brecha urbano/ rural | | x | | | |
| | Brecha hombre/ mujer | | | x | | |
| | Brecha público/ privado | | x | | | |
| | CUMPLIMIENTO EN METAS DE EMERGENCIA EDUCATIVA | | | | | |
| | Mejora calidad en lecto-escritura y lógico-Matem. | | x | | | |
| | Mejora equidad en logros de aprendizaje | | x | | | |
| | CUMPLIMIENTO EN METAS DE PACTO SOCIAL DE A.N. | | | | | |
| | Desarrollo en lecto-escritura y lógico-Matem. | | x | | | |
| | AMPLIACIÓN DE COBERTURA ESCOLAR | | | | | |
| | En Educación Inicial | | x | | | |

| | | | | | | |
|------------------|---|---|---|--|--|--|
| | En Educación Primaria | | x | | | |
| | MEJORAMIENTO EN EFICIENCIA INTERNA | | | | | |
| | En Educación Primaria | | x | | | |
| Procesos | POLÍTICA MAGISTERIAL | | | | | |
| | Mejoramiento en ISP y Facultades de Educación | | x | | | |
| | Actualización y capacitación docente | x | | | | |
| | PROGRAMAS ESTRATÉGICOS | | | | | |
| | Huascarán | x | | | | |
| | Alfabetización | x | | | | |
| | Educación en áreas rurales | x | | | | |
| Retroinformación | CONTROL SISTEMÁTICO DE RESULTADOS | | | | | |
| | Educación Básica: Control de rendimientos al año | | x | | | |
| | Educación Básica: Control de rendimientos en el período | | x | | | |
| | CONTROL SISTEMÁTICO DE PROCESOS | | | | | |
| | Control de procesos en Educación Básica | | x | | | |
| | PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL | | | | | |
| | Desarrollo de cultura investigativa en Ed. Básica | | x | | | |

De todo este panorama la peor parte la lleva la educación rural. “Teniendo como referencia 8 variables y 23 indicadores de resultados, se puede señalar que hay indicios para decir que en la mayoría de ellos, la situación no se ha modificado: Mayormente encontramos un nulo avance: en desarrollo de la calidad, de la equidad y de la pertinencia en educación básica; en el cumplimiento de las metas del ‘Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación 2004-2006’ propugnada por el Acuerdo Nacional y del ‘Programa’ de Emergencia Educativa. Tampoco se han dado mejoras significativas en cuanto a cobertura escolar y mejoramiento en

eficiencia interna en Primaria, Secundaria, Especial y Superior” (Instituto de Pedagogía Popular, Informe N° 47, Feb. 2006. Pág. 4).

El Ministerio de Educación a duras penas acepta la necesidad de tomar en cuenta la diversidad cultural del país para adoptar políticas coherentes en materia educativa, admite que las lenguas nativas son oficiales, considera también que estas son vehículos parciales para el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, sino se toma en cuenta seriamente este aspecto no se podrá hablar con propiedad lo que es calidad educativa.

“Hoy en día los severos déficits evidenciados en evaluaciones serias del sistema educativo demandan ajustar la acción educativa a las características culturales y sociolingüísticas del contexto, lo que implica promover un diálogo intercultural productivo entre el mundo andino-amazónico y el urbano occidental. El reto es considerar la diversidad como una riqueza y como un factor potencialmente positivo para el desarrollo del país. Para identificar nuevas políticas y estrategias de acción en esta ruta, nada mejor que echar una mirada al camino andado y asegurar las provisiones que se requieren para continuar” (Garrafa, Op. Cit.: 5).

Una educación de calidad requiere de pertinencia cultural. La capacitación docente en educación bilingüe intercultural toma en cuenta los fundamentos de ésta, a las que hacemos referencia a continuación.

2.2. La educación bilingüe intercultural

Los nuevos tiempos de modernidad reclaman calidad, eficiencia y conocimiento, especialmente en la educación de las nuevas generaciones. Ello supone implementar un tipo de educación acorde a las características de la sociedad. La nuestra es ser un país multilingüe y pluricultural, donde las lenguas nativas son de uso cotidiano en vastas poblaciones del sector rural, el no uso de la lengua materna vernácula en el quehacer educativo de los niños

escolares obstaculiza el aprendizaje y rendimiento satisfactorios. La educación bilingüe cubre esas deficiencias.

A pesar que la educación bilingüe en el Perú tiene ya cierto tiempo de existencia, sin embargo no ha sido asumida plenamente todavía por las poblaciones vinculadas, fundamentalmente por falta de información adecuada a esas, sobre qué es la EBI. Se tiene una idea distorsionada de ella, que deviene a veces en actitudes negativas. En lo central la EBI está inserto dentro del concepto de la calidad educativa que debe servir al desarrollo nacional, para lo cual busca cubrir tres objetivos principales: Primero, en lo tocante a la pedagogía de enseñanza - aprendizaje, centra su atención en el niño, que implica el empleo de metodologías activas en el aprendizaje. Segundo, la interculturalidad, que toma como fuente referente del proceso educativo, el contexto cultural del escolar, pero también el aprendizaje de la otra cultura. Es decir, es el aprendizaje en dos lenguas y en dos culturas, y tercero, la diversificación curricular, que incorpora los elementos particulares de la cultura local dentro del contexto de la sociedad mayor, además es flexible y no rígido ni sujeto a esquemas estandarizados, que obedecen a la pertinencia cultural educativa.

2.2.1. Educación Bilingüe

1. Definición

Definir es explicar la naturaleza de un proceso, obedece a las necesidades para los que se pretende emplear. En el caso de la Educación Bilingüe, por lo menos hay dos formas de abordar su definición, en un sentido amplio y en un sentido estricto. En el primer caso, será aquella educación que se imparte la enseñanza en dos lenguas. Esta definición no obedece a un proceso planificado, sino más bien al recurso obligado que muchos docentes practican cuando emplean las lenguas nativas para establecer la comunicación, ya que el empleo directo del Castellano interrumpe la comunicación con los alumnos. Esto ocurre especialmente en los primeros grados de la escuela primaria con niños predominantemente

vernáculo-hablantes. Sin embargo, esta no es una educación bilingüe que requiere un proceso educativo de calidad, especialmente en un medio donde predomina un fuerte componente cultural del pasado andino milenario.

Una educación bilingüe de calidad que garantice el éxito escolar tiene que ver con algo mucho más, en donde las lenguas materna y segunda tienen que ser tratadas en forma sistemática y planificada en el aprendizaje del niño. Al respecto tenemos la definición de M. Zúñiga: "La educación bilingüe significa la planificación de un proceso educativo en el cual se usa como instrumento de educación la lengua materna de los niños y una segunda lengua, con el fin de que éstos (los niños) se beneficien con el aprendizaje de esa segunda lengua, a la vez que mantienen y desarrollan su lengua originaria" (Zúñiga, M., 1988: 12).

La planificación del proceso enseñanza-aprendizaje implica el uso adecuado de la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) en la práctica oral y escrita. Generalmente se observa, cuando un niño campesino o indígena ingresa a la escuela sólo habla su lengua nativa, a veces además, el castellano, cuando proviene de contextos bilingües. Pero la lengua de predominancia casi siempre es la lengua nativa. Entonces para seguir el curso de su aprendizaje debe facilitársele la educación primeramente en su lengua materna (L1) y no imponérsele con la segunda lengua (L2), porque si se procede en este último caso, se le truncará su proceso normal de aprendizaje, se le presentarán esquemas mentales, términos y otros similares ajenos a su entendimiento, optará por rechazar el aprendizaje o memorizará mecánicamente contenidos y términos ajenos a su entendimiento.

El primer aprendizaje del niño que ingresa a la escuela es su alfabetización, ésta debe darse en su lengua materna, lectura y escritura. La segunda lengua, el Castellano, debe ser introducida en la oralidad, se le enseñará a hablar sobre aspectos básicos e inmediatos de su realidad. Luego cuando el escolar ya domina la lecto-escritura en la L1, se procederá a transferir esas habilidades al aprendizaje escriturario del castellano porque ya sabe hablar elementalmente este idioma. El proceso integral de la educación bilingüe intercultural;

incluye: contenidos, metodología y materiales. Los contenidos tienen que reflejar la particularidad cultural, no sólo general, sino de la comunidad, es decir, la vida cotidiana del niño. Así de esa manera no hay ningún impacto abrupto en la escolaridad, ya que es una continuidad de su vivencia.

La metodología EBI diferencia la adquisición y el aprendizaje de una lengua, porque la L1, antes que aprendizaje es una adquisición, porque en la primera edad del ser humano se nace a la lengua de la familia, que se accede en forma natural, en tanto la segunda lengua es aprendida sea en forma sistemática o asistemática.

Con estas características del proceso, los materiales se prepararan por separado para la L1 y la L2, teniendo en cuenta las características socioculturales de la comunidad en donde vive el escolar.

Los docentes que participan en la EBI, requieren de una particular preparación, especialmente en el uso de la L1, porque generalmente la lengua nativa no tiene tradición escrituraria, se tendrá que acudir a los alfabetos normalizados de estos idiomas, con sus respectivas variantes regionales. Esto cobra particular importancia porque el escolar tiene que iniciarse con la correcta gramática de su lengua y no tener las deficiencias de los adultos que pretenden leer y escribir el quechua a la manera del castellano, porque estos no accedieron a la educación bilingüe.

Aquellas personas que defienden una gramática vernácula a la castellana, son personas que no tuvieron una formación escolar bilingüe o no se informaron, su opinión resulta empírica al pretender leer o escribir el Quechua o Aimara a la manera castellana. Por ejemplo, pretender escribir el Quechua con cinco vocales, cuando sólo tiene tres, esto es algo elemental, lo que pasa es que se pretende una gramática quechua en función de los castellano hablantes. Por una noción básica sabemos que la gramática de cualquier lengua en el mundo se hace en función a los hablantes, así la gramática del inglés es en función de los hablantes del inglés y

no del castellano.

Además, decimos que la educación bilingüe tiene que ser intercultural, porque toda lengua contiene a la cultura, de allí que la educación bilingüe no sólo tendrá que ser en dos lenguas, sino además en dos culturas. La formación del escolar estará impregnado de lo propio (andino) y de lo otro, lo moderno. Para un estudiante formado con la EBI, no le debe ser ajeno de ninguna manera los avances de la ciencia y la tecnología moderna, es más, debe imbuirse de esos adelantos, pero no perder lo propio. Es decir, ser moderno sin perder la identidad.

La EBI permite reivindicar aquella relación asimétrica en la interculturalidad, en donde lo dominante e impositivo es la cultura occidental, sobre la cultura vernácula ancestral. Las relaciones interculturales con la EBI, tienen que ser simétricas, de igualdad, “reconocer al otro tal como es”, sin parámetros impositivos que trata de imponer la cultura global, especialmente el consumismo, individualismo, que traen envueltos los medios masivos de comunicación.

La EBI desarrolla los contenidos en dos lenguas y en dos culturas, lo que significa conocer las manifestaciones de la cultura originaria, no sólo los aspectos materiales, cotidianos, sino los aspectos epistemológicos del pensamiento. De igual manera deberá ponerse al alcance los conocimientos de la cultura occidental, global. Sin embargo, no será fácil practicar esta simetría, ya que la cultura nativa se encuentra en una situación discriminada y dominada, una forma de superar este obstáculo es el conocimiento profundo de ella en todas sus expresiones.

2. Ventajas de la Educación Bilingüe Intercultural, sobre la educación homogeneizante en niños vernáculo-hablantes.

- La EBI permite al niño insertarse ventajosamente en una sociedad diversa como la peruana, donde coexisten las culturas ancestrales de las cuales proviene el niño

escolar y el contexto moderno que exige conocimientos adecuados para desenvolverse en ella. La lengua materna le permite afirmar su identidad mediante el conocimiento sistemático de su visión del mundo y de las cosas, su cosmovisión. La segunda lengua que le permite una comunicación fluida con los de la otra cultura, además le permite al futuro adulto manejar correctamente los diferentes cambios en los diferentes contextos interculturales.

- Le permite al escolar el aprendizaje correcto del castellano, ya que el aprendizaje del español con una metodología de segunda lengua, facilita al alumno la comprensión de los contenidos educativos que se desarrollan, induciendo a una mayor reflexión en reemplazo del memorismo a falta de comprensión lingüística.

- Contribuye a la eficiente formación de la personalidad del niño, ya que el aprendizaje sistemático del castellano, le permite introducirse ventajosamente en la comunicación con el uso de la segunda lengua y no ser estigmatizado por los castellano-hablantes a causa de su mala utilización de la segunda lengua.

- Libera del aislamiento cultural a los niños, porque ellos generalmente son excluidos o se excluyen de los otros, por estar en situaciones desventajosas en la comunicación y el aprendizaje. La EBI, les permite más bien la participación intercultural no sólo como escolares, sino también como garantía para su futuro para laborar exitosamente dentro de una sociedad plural.

3. Características de la EBI

- El aprendizaje de la lecto-escritura obedece a principios psicológicos y lingüísticos de la primera edad del ser humano, uno aprende más fácil y eficientemente en la lengua que uno conoce mejor. En ese entender, los niños

vernáculo-hablantes, tienen que ser facilitados en su aprendizaje inicial con la lengua de su competencia.

- La alfabetización se da en la primera lengua, una vez alfabetizado estas habilidades se transfieren a la segunda lengua, eso es lo usual en una educación de calidad y queda superado aquella negativa tradición de la alfabetización entendida como castellanización, que incide en la falta de entendimiento en el aprendizaje o el memorismo, tan usual en los niños del medio rural.
- El uso competitivo de dos lenguas por el niño escolar, que inicia con el uso de la lengua materna en el proceso enseñanza-aprendizaje, para luego aprender la L2 y su uso educativo, para quedarse con el dominio de las dos lenguas en la comunicación.
- El uso de la lengua materna por los niños escolares, facilita la comunicación adecuada con las personas mayores de la comunidad, además progresivamente, permite al escolar conocer los contenidos culturales de su propia realidad, ya que los saberes de ella están contenidos en el conocimiento de las personas mayores especialmente los ancianos. En tanto la L2 permite acercar en mejores condiciones a la sociedad urbana y a la modernidad en general.

4. Características sociolingüísticas del contexto

Gran parte de países en el mundo tienen alguna diversidad cultural que lo caracterizan, incluido los países desarrollados, por lo que se hablan diferentes lenguas además de la oficial. Sin embargo, casi siempre hay una configuración nacional que lo caracteriza, lo que no ocurre con muchos países latinoamericanos, las que no han alcanzado a formarse como una unidad nacional, en las que predominan la diversidad cultural, en donde se ha establecido las relaciones asimétricas en la cultura y la lengua, lengua dominante y otras las lenguas dominadas. Esa asimetría ha subdesarrollado a los miembros de la cultura

dominada, este hecho no ha contribuido ni al desarrollo, ni a la unidad nacional, tan pregonado pero no asumido.

Las relaciones de igualdad que exige la interculturalidad en estos tiempos modernos, está basado en el respeto a las culturas tradicionales, su participación en igualdad de condiciones, despojar el falso criterio de los universalismo culturales, que sólo reflejan la imposición, aceptar la diversidad es forjar la unidad de una nación, lo diverso al servicio del desarrollo, especialmente de las poblaciones marginadas.

El nuestro (Perú), está signado desde siempre por la diversidad cultural, nunca el Perú estuvo formado nacionalmente, pues según muchas crónicas de la época del coloniaje nos hablan de 60 a 150 lenguas vernáculas. Lo cierto es que hubo mucha diversidad desde antes de los incas. Estos marcaron hito en la historia al intentar formar la nación panandina, realizaron una serie de esfuerzos en ese sentido, especialmente en el terreno lingüístico en donde todas las etnias estaban obligadas a hablar dos lenguas: la suya propia y la lengua franca del Tahuantinsuyo, el quechua. Este esfuerzo serio de la formación de la nación panandina fue cortado en redondo con la llegada de los españoles, que dividieron antes que unieron. Durante la República continuó el esquema colonial, hasta la actualidad.

En el proceso histórico, las lenguas reflejan igualmente el dominio político de las naciones. Así durante el incanato, el quechua era la lengua dominante y las otras, las lenguas dominadas. A la llegada de los españoles, el quechua pasó a un segundo plano y el castellano como lengua dominante. Todo ello como fiel expresión del colonialismo hispano occidental.

A la actualidad se mantienen las lenguas ancestrales, la mayor cantidad de lenguas aborígenes en la Amazonia, pero con una menor población, y las lenguas andinas (Quechua/Aimara) con una mayor población. Los censos distan mucho de los datos

lingüísticos, porque la política oficial no ha tomado en cuenta esas informaciones, porque en su esquema no está el factor cultural para el desarrollo, sino el desarrollo como modernismo y asimilación a la cultura moderna. También el factor prejuicioso étnico se ha mantenido desde la colonia, muchos niegan su lengua materna al interrogarlos en una encuesta o registro de datos. Porque el bilingüismo no sólo es hablar dos lenguas, sino los diferentes grados de competencia frente a la lengua, desde hablar y escribir, sólo hablar, hasta sólo entender la oralidad. Una información así nos presentaría un panorama más detallado del factor sociolingüístico y cultural en nuestro país, para trazar mejores políticas educativas, que contribuyan al desarrollo social tan venido a menos en estos tiempos.

5. Modelos

Existe toda una gama de tipologías de modelos de educación bilingüe, dependiendo de las características sociolingüísticas y culturales de cada país. Para el caso de los países latinoamericanos, especialmente de la región andina, los modelos en opción sólo son dos: el de transición y mantenimiento.

La educación bilingüe de transición, es aquella que en la etapa inicial de la escolaridad se utiliza las dos lenguas, principalmente la lengua materna, para ir pasando progresivamente al castellano y dejar definitivamente la lengua materna. Este tipo de educación se da en gran parte de las escuelas, donde el maestro emplea la L1, en vista de la imposibilidad de utilizar plenamente el castellano, ya que la comunicación es interrumpida por falta de entendimiento, para luego abandonar la L1 y sólo emplear la L2 en la escolaridad.

Este modelo de la educación bilingüe, sólo toma como recurso auxiliar obligado de la lengua materna por la incomprensión en la comunicación en la segunda lengua. El criterio es estrictamente comunicacional. No toma en cuenta los factores culturales y sociales.

La educación bilingüe de mantenimiento, es aquel modelo que utiliza la primera y la segunda lengua como instrumentos de educación a lo largo de toda la etapa escolar del niño. Esto obliga a que el educando curse sus estudios primarios y secundarios en dos lenguas y dos culturas. Este tipo de educación bilingüe tiene a largo plazo un bilingüismo aditivo, en tanto busca que los escolares añadan la segunda lengua al uso de su lengua materna.

6. Estrategias

Las estrategias tienen que ver con las formas de enseñanza-aprendizaje, es decir el cómo enseñan los maestros y cómo aprenden los escolares. Las estrategias metodológicas en la EBI tienen que ser acordes con sus planteamientos conceptuales referentes al empleo de la lengua materna y la segunda lengua en el proceso educativo.

De manera general las estrategias en la EBI están referidas a la distribución del tiempo dedicado a la L1 y la L2, en relación directa a los contenidos a desarrollar en los cursos o áreas del currículo. En ese entender, se tienen las siguientes experiencias:

- Horas alternadas durante el día para el uso de la lengua materna y la segunda lengua
- El día dividido en mañana para una lengua y la tarde para otra lengua.
- La semana escolar queda distribuido en ciertos días para el uso de una lengua y otros para otra lengua.

En lo referente a los contenidos, depende del grado de bilingüismo y la manera de cómo se ha definido la diversificación curricular. Así se puede optar por las siguientes alternativas:

- Todas las áreas de desarrollo personal, se pueden desarrollar en las dos lenguas, con excepción de la L1, porque éste necesariamente tendrá que desarrollarse en la lengua vernácula.
- Seleccionar algunas capacidades para ser desarrolladas en una lengua específica.
- Las capacidades básicas pueden ser desarrolladas en las dos lenguas.

El uso de las estrategias metodológicas en la EBI no pueden ser rígidas, dependen de la creatividad del maestro y de la adecuación más pertinente del alumno en su proceso de aprendizaje. Pero, finalmente de nada sirven orientaciones en estrategias si el docente no está identificado con este tipo de educación, por lo que su preparación depende igualmente de su convicción con el programa.

2.2.2. Competencias lingüísticas

Competencias receptivas y productivas

En la comunicación todos poseemos competencias lingüísticas receptivas y productivas. Las competencias receptivas son escuchar y leer, mediante las cuales se entiende el mensaje emitido, sea de manera oral o en forma escrita. Mientras, las habilidades productivas son hablar y escribir. El uso de estas competencias no son homogéneas en todos, hay deficiencias, especialmente en los bilingües que en su niñez no tuvieron una educación bilingüe adecuada. ¿Qué pasa en aquellas poblaciones donde los niños son nativo-hablantes o bilingües?, pues depende del contexto, cuán bilingüe es, cuál es el dominio principal de una lengua sobre la otra. Si el lugar es aislado se dará un bilingüismo incipiente, generalmente en desmedro de un correcto dominio de la segunda lengua, que en este caso es el castellano

Una de las tareas de la escuela rural debe ser el ayudar a los niños a que dominen correctamente las competencias receptoras y productivas en su lengua materna y luego progresivamente, en la segunda lengua.

Objetivos lingüísticos de la educación bilingüe intercultural

En lo referente a la lengua, la EBI tiene por objetivo los siguientes aspectos:

- Que el hablante de una lengua nativa logre un buen manejo, en todos los niveles, su lengua materna, y agregue a su L1 el dominio correcto de una segunda lengua. Lo óptimo es que los alumnos de la EBI dominen las cuatro competencias lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir; sin menoscabo del dominio de los contenidos temáticos.
- Los alumnos deben reflexionar acerca de su lengua materna y lo mismo de la segunda lengua, para lo cual deberán conocer en forma sistemática y progresiva el conocimiento gramatical de las lenguas involucradas

2.2.3. La lengua materna y la segunda lengua

2.2.3.1. Aprendizaje y adquisición de una lengua

El ser humano desde sus primeras formas de vida entra en contacto con una lengua determinada, lo que viene a constituir su lengua materna, ésta por su naturaleza antes que aprendida es adquirida, ya surge del simple contacto con el contexto del entorno social inmediato (familiar) del que está dotado el humano en su primera etapa de su vida. Es con esta primera lengua que el niño inicia su proceso de integración a la sociedad y a su grupo cultural, que le permitirá diferenciarse de los demás en adelante y constituirá la base de su identidad.

Según la Psicología del Niño, es en las primeras etapas de la vida del hombre, las que se define la personalidad, y lo que es más importante, se forman los mecanismos para el desarrollo del conocimiento, es decir la formación de las interconexiones con los cuales aprendemos. Este proceso se da intensamente hasta alrededor de los cinco años, como expresión en el terreno lingüístico el niño ya posee un código lingüístico básico con el cual se comunica con los demás, y queda depositado en las profundidades neuronales para toda la vida. Es decir, el niño ha despertado al mundo con su primera lengua.

Después de esa etapa inicial de la vida, cualquier otra lengua en el hombre es aprendida, antes que adquirida, por lo que, los caminos recorridos por el bilingüe, en posesión de dos lenguas, son distintos. Esta apreciación es de suma importancia en el proceso de aprendizaje del escolar, ya que una imposición abrupta de una segunda lengua, la que no conoce, causa perturbaciones en la adquisición de los conocimientos.

La presencia de la segunda lengua en el niño que ha podido ser aprendida por el contexto en forma asistemática, debe ser abordado por el maestro de manera sistemática, ya que una segunda lengua es un instrumento más de comunicación que se adiciona a la persona. Por lo cual ésta debe ser desenvuelta con eficiencia y no causar vacíos y saltos en el aprendizaje.

2.2.3.2. El uso de la lengua materna (L1) en la educación bilingüe

La educación tradicional atenta contra el aprendizaje de los niños vernáculo hablantes al imponerles el proceso educativo en una segunda que no la conocen o no la dominan. Esta es la más auténtica expresión del subdesarrollo y el empirismo en la educación, contra el cual hay que luchar y desterrar esa práctica negativa, si se quiere el progreso personal y de la sociedad. Porque los primeros procesos del aprendizaje, como es por ejemplo la alfabetización, tiene que realizarse en la lengua que domina todo niño,

así la L1 se constituirá en un instrumento de aprendizaje de contenidos en la etapa inicial de la escolaridad, para adicionar otra lengua pero aprendida con una metodología de segunda lengua en forma gradual.

La lengua materna no sólo debe servir como medio del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también como objeto de estudio en sí misma. Porque, por más que el niño o cualquier persona hable su lengua materna vernácula, no significa de hecho que ya lo conoce. Para un mejor dominio y mayor cobertura en la asimilación de conocimientos requiere conocerla sus estructuras básicas, para una eficaz comunicación oral y escrita.

El acceso a la escuela que debería constituir para cualquier niño el inicio positivo del desarrollo personal y cognitivo, no resulta lo mismo para el niño rural. Porque la escuela le resulta ajeno que contrasta con su cotidianidad y su realidad cultural, al acceder a los conocimientos con una lengua que no conoce o no la domina. Además, los contenidos le resultan extraños a su experiencia personal. Esta práctica tan común en nuestro medio, sin embargo deja sus huellas, y los resultados son el fracaso escolar, que empalma con la secundaria, superior y hasta profesional; personas falto de comunicación tanto oral como escrita, identidades amorfas y una larga secuela de resultados negativos que impiden todo desarrollo creativo personal y por ende social.

Entonces, “distinguimos el uso instrumental de la L1 en el proceso educativo (la enseñanza en L1) de la enseñanza de la L1. En el primer caso, se trata de utilizar la lengua materna como medio de instrucción; se la emplea para enseñar contenidos relacionados con los cursos o materias básicas del currículo escolar. En el segundo caso, la L1 es el objeto de la enseñanza. Ya que la lengua es fundamentalmente un instrumento de comunicación, la enseñanza de la L1 quiere decir enseñar a manejar ese instrumento, en sus niveles oral y escrito.” (Zúñiga, M. 1993: 45)

El uso escolar de la primera lengua no obedece al deseo de ningún docente o académico

que quiere subdesarrollar el futuro del niño o joven rural, sino es una necesidad pedagógica, que garantiza el desarrollo ulterior del aprendizaje.

2.2.3.3. El aprendizaje del castellano como segunda lengua (L2)

La educación tradicional lo que ha hecho con los niños del área rural, es impartirles una enseñanza homogeneizadora, contenidos impuestos desde arriba y en el castellano que no la conocen o si la conocen la dominan muy poco. Pero por la fuerza de la insistencia el escolar termina aprendiendo el castellano, en desmedro de su lengua materna y también de la segunda lengua, ésta es hablada deficientemente, con interferencias fonológicas, sintácticas en la oralidad; peor aún en la escritura, que no tiene iniciativa por ella y si lo hace sólo hace copiaditos con muchas faltas.

La EBI aplica una metodología de la enseñanza del castellano como una segunda lengua, así como se hace con cualquier otro idioma extranjero (inglés, francés, alemán, etc.). Esto favorece el aprendizaje de los contenidos por parte del alumno, su correcto uso en la oralidad y también en la forma escrituraria, evitando las consabidas interferencias que hacen del niño andino objeto de burlas.

Indudablemente el castellano es el idioma con el cual se vincula a la modernidad, se accede a la ciencia y la tecnología de la globalización, es el instrumento del conocimiento de la otra cultura. Es más, hoy en día no basta sólo este idioma sino se van haciendo necesario otros idiomas de los países desarrollados, especialmente el Inglés, idioma que no está vetado a aquel escolar que se escolarizó con la educación bilingüe, y se comunica con su idioma nativo. No es coto vedado para los privilegiados.

La alfabetización y la posterior enseñanza de contenidos en castellano, trae como consecuencia lo que nos sucede a muchos bilingües nativo-hablantes:

- a) No se sabe escribir el idioma nativo y si se la escribe, se la hace a la manera castellana. Con las reglas de este idioma y tan fuerte cala en nosotros esto, que a veces muchos no quieren entender que el Quechua/Aimara tiene su propia gramática y su propio alfabeto.
- b) El desuso progresivo del idioma nativo, que va en contra del conocimiento cultural de lo propio, el debilitamiento o pérdida de la identidad, que deriva en que al final no es nada, porque tampoco se puede decir que pertenece a la otra cultura (occidental).
- c) Una mala producción de la oralidad en castellano, lo más saltante es el “motoseo”, la confusión de vocales, entre la “e” y la “i” o la “o” y la “u”, lo que trae aparejado la sátira a los bilingües de los idiomas nativos. Esta interferencia se produce porque en el castellano son cinco vocales distintivas, mientras en el quechua/aimara sólo son 3 vocales distintivas. Pero peor aún es la producción escrituraria en el castellano, porque se repiten las confusiones vocálicas, y más todavía en la sintaxis donde la construcción oracional del quechua/aimara es: sujeto-objeto-verbo; mientras que en el castellano es: sujeto-verbo-objeto.
- d) Al desuso de la lengua nativa, se van perdiendo el conocimiento de la cultura andina y tenemos que creer lo que otros (ajenos a la cultura andina) nos dicen de ella, y terminamos subsumiendo nuestra cultura y debilitando nuestra identidad.

La lecto-escritura en la L2 en un programa de EBI se inicia en la lengua materna, luego estas habilidades se transfieren a la L2, pero el niño antes de escribir en la L2 tiene que dominar la oralidad, es decir tiene que saber hablar el castellano para luego escribir lo que habla, sólo así pueden comprender lo que leen. Esta premisa tendrá que tenerse en cuenta en la elaboración de textos en educación bilingüe, especialmente en los dos primeros grados de la primaria, sólo así los textos serán accesibles y de agrado del escolar.

En ese entender, “una cosa es el uso instrumental que se hace del castellano en la escuela y otra el que esta lengua en sí sea objeto de estudio.

Otra confusión, producto de la falta de un método para enseñar castellano como L2, es que se obliga a los alumnos a leer (comprender) y escribir en una lengua que no hablan. De aquí que sus capacidades de lectura y escritura queden muchas veces en la etapa mecánica, o que tarden mucho en lograr leer comprensivamente y expresarse libremente por escrito en la L2.” (Id. Pág. 84).

El procedimiento para el aprendizaje de la escritura en la L2, será el mismo procedimiento con la L1, es decir se iniciarán con palabras, frases, oraciones, referidas a dibujos referidas al contexto del niño rural.

El procedimiento de la enseñanza de la escritura en la L1 del niño, se puede distinguir hasta dos fases, veamos lo que nos indica M. Zúñiga: “En el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la escritura podemos distinguir dos fases: la primera: destinada al dibujo de las letras y, una segunda, de utilización de las grafías para producir mensajes escritos. La primera es una etapa similar a la de la lectura mecánica, en cuanto la atención del niño se centra en el manejo del lápiz u otro instrumento para dibujar bien las letras. La segunda es la etapa creativa y productiva en sí, por lo que la atención está puesta en lo que se quiere expresar por escrito.

El tomar dictados y copiar son dos prácticas muy útiles en la primera etapa de aprendizaje de la escritura. ... La meta que se persigue en la enseñanza de la escritura es que los niños usen las letras para expresarse por escrito, elaborando sus propios mensajes” (Id. Pág. 75)

2.2.4. La diversidad cultural y la EBI

Aún cuando es aceptado la diversificación curricular, sin embargo no se desarrollan todavía los contenidos de acuerdo a las características específicas de la comunidad. Este

aspecto constituye un problema para las autoridades educativas, lo mismo para el maestro quien tiene que poner en acción este aspecto importante de la EBI, y es que para la diversificación curricular, se requiere conocer previamente el contexto donde se da la educación, para ello se necesita investigar la comunidad, no sólo sus aspectos materiales, cotidianos, costumbres; sino también sus formas de pensar su propia lógica. Sobre todo esta última, porque siempre se está evaluando con los parámetros conceptuales de la cultura dominante y allí donde no encaja está mal, es un problema, y para resolverlo para que esté bien se amolda generalmente a los esquemas de la cultura dominante.

Pese a que la mayoría de maestros rurales son parte de la cultura, sin embargo no tienen un conocimiento sistemático acerca de ésta, muchos tienen actitudes negativas hacia ella. Gran parte de esas conductas proviene de su formación, caracterizado por una práctica homogeneizadora, donde se acepta y se desarrolla sin cuestionamientos los lineamientos que provienen de arriba, esta práctica paraliza el desarrollo de la educación, porque de lo que se trata es cumplir o tratar de cumplir con las directivas, las ordenanzas. Es más difícil ubicarse y responder a situaciones diversas en el contexto cultural, como es el que caracteriza a los niños rurales.

La aplicación efectiva de la diversificación curricular requiere de preparación de parte del maestro, las capacitaciones alivian en algo pero no la resuelven, porque éstas tienen la característica de ser cortas y dirigidas a aspectos específicos en sus objetivos. Hay que tener en cuenta su formación tradicional, bajo un esquema uniforme de la realidad cultural. Por lo que vislumbra la alternativa de nuevos maestros pero formados específicamente para ese tipo de educación.

2.2.4.1. El concepto de interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad.

Aclarando conceptos

El primer problema que se enfrenta, al tratar temas de interculturalidad es el de definir a qué nos referimos. Con motivo del surgimiento de la EBI, se ha comenzado a hacer uso frecuente de los términos de interculturalidad, multiculturalidad o pluriculturalidad. La educación bilingüe ha tomado el concepto de intercultural, que refiere fundamentalmente al hecho de que no solamente es una educación bilingüe en dos lenguas, sino al mismo tiempo refiere a dos culturas. El término multicultural denota una visión estática de las relaciones interculturales, en donde las culturas originarias o ancestrales se mantienen aislados todavía dentro del contexto de la sociedad mayor, que no es el caso nuestro. Mientras que el término intercultural refiere más bien a una relación entre las culturas de una manera dinámica, en la que la una interpenetra en la otra, sin romper su eje característico.

En la percepción de las sociedades andinas, son realidades de permanente interacción con otras situaciones socioculturales, de las cuales se toman los mejores elementos para encauzar su propio desarrollo sin perder su identidad.

Mientras, que el término pluricultural denota más bien la característica de un país, de una región, de un territorio; así el Perú es multilingüe y pluricultural. Es decir, no es una nación de una sola cultura, sino de varias culturas, históricamente determinadas.

2.2.4.2. Formas de interculturalidad

- La primera forma de interculturalidad es la que se encuentra entre grupos étnicos diferentes, debido a que representa al mayor grado de disimilitud.

- Por otro lado están las diferencias étnicas en sociedades modernas que se han formado incluyendo a sus propias minorías de pueblos originales, como es el caso del Perú.

- Finalmente el concepto de contacto intercultural, que reconoce como contexto de origen, el latinoamericano, y, como ámbito reflexivo, por una parte la llamada Antropología Periférica, y por otra, el indigenismo de la última década.

De manera que se pueden distinguir tres tipos de diferencias a partir del origen del grupo humano:

1. Diferencias y contacto entre la cultura occidental dominante y grupos vernaculares originarios.
2. Diferencias y contacto entre la cultura occidental dominante y grupos inmigrantes incorporados, que pueden o no ser occidentales (Ej. Nueva York)
3. La diferencia cultural en el contexto iberoamericano (donde se unen etnias originales, criollos, grupos occidentales europeos y descendencia africana; sin contar los grupos étnicos asiáticos)

2.2.4.3. Funciones de la interculturalidad

Obviando la existencia real de las relaciones interculturales, la interculturalidad puede tomarse como principio normativo. Entendida de ese modo, la interculturalidad implica la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad cultural en la que uno se encuentra. Se convierte así en principio orientador de la vivencia personal en el plano individual y en principio rector de los procesos sociales en el plano axiológico social. El asumir la interculturalidad como principio normativo en esos dos aspectos -individual y social- constituye un importante reto para un proyecto educativo moderno en un mundo en que la multiplicidad cultural se vuelve cada vez más insoslayable e intensa.

En el nivel individual, nos referimos a la actitud de hacer dialogar dentro de uno mismo -y en forma práctica- las diversas influencias culturales a las que podemos estar expuestos, a veces contradictorias entre sí o, por lo menos, no siempre fáciles de armonizar. Esto supone que la persona en situación de interculturalidad, reconoce conscientemente las diversas influencias, valora y aquilata todas. Obviamente, surgen problemas al intentar procesar las múltiples influencias, pero al hacerlo de modo más consciente, tal vez se facilita un proceso que se inicia de todos modos al interior de la persona sin que ésta se de cabal cuenta de ello. Este diálogo consciente puede darse de muchas formas y no sabemos bien cómo se produce, aunque es visible que personas sometidas a influencias culturales diversas a menudo procesan estas influencias en formas también similares. Por ejemplo, en contraposición a la actitud de desconocimiento y rechazo de una vertiente cultural con poco prestigio, actualmente ciertas corrientes ideológicas están desarrollando una actitud similar de rechazo de la vertiente cultural de mayor prestigio.

La interculturalidad como principio rector orienta también procesos sociales que intentan construir -sobre la base del reconocimiento del derecho a la diversidad y en franco combate contra todas las formas de discriminación y desigualdad social- relaciones dialógicas y equitativas entre los miembros de universos culturales diferentes. La interculturalidad así concebida, según M. Zúñiga: "... posee carácter desiderativo; rige el proceso y es a la vez un proceso social no acabado sino más bien permanente, en el cual debe haber una deliberada intención de relación dialógica, democrática entre los miembros de las culturas involucradas en él y no únicamente la coexistencia o contacto inconsciente entre ellos. Esta sería la condición para que el proceso sea calificado de intercultural". (Zúñiga, M., 2000: 92)

En este sentido, la interculturalidad es fundamental para la construcción de una sociedad democrática, puesto que los actores de las diferentes culturas que por ella se rijan, convendrán en encontrarse, conocerse y comprenderse con miras a cohesionar un proyecto político a largo plazo. En sociedades significativamente marcadas por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder entre los miembros de sus diferentes culturas, como es el caso

peruano, un principio como de la interculturalidad cobra todo su sentido y se torna imperativo si se desea una sociedad diferente por ser justa.

2.2.4.4. El multilingüismo y el plurilingüismo

En los medios académicos a veces, se usa indistintamente los términos multilingüe o plurilingüe, al respecto hacemos la aclaración que el multilingüismo es la coexistencia de varias en un mismo ámbito, como es el caso nuestro, mientras que el plurilingüismo es más bien el hecho natural que está subordinado a causas naturales o adquiridas que afecta al individuo. Al respecto citamos lo que dice Julia Escobar:

“El multilingüismo sería la coexistencia de varias lenguas en un mismo ámbito y a un mismo nivel, mientras que el plurilingüismo el conocimiento de varias lenguas por parte de un mismo individuo o grupo de individuos. El primero define una situación de hecho que para que se convierta en derecho requiere una decisión política y afecta a las instituciones. Mientras que el plurilingüismo describe un hecho natural subordinado a diferentes causas, bien naturales (origen, familia), bien adquiridas (aprendizaje de lenguas) y afecta al individuo.”(Escobar, J.: 2).

2.3. La educación bilingüe intercultural en el Departamento de Puno

La implementación de la educación bilingüe en el Departamento de Puno tiene dos momentos importantes, la primera constituyen los antecedentes por constituir la educación bilingüe, la segunda es la puesta en práctica del Proyecto de Experimentación de Educación Bilingüe Puno (PEEBP). Para describir estas etapas hacemos referencia al Dr. Luis Enrique López (1988: 79-80).

El autor mencionado sostiene que el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno, tiene sus referentes en 1975 cuando a petición del gobierno peruano se firma un convenio de

cooperación técnica con la República Federal de Alemania. Este hecho dio lugar a que ya hacia fines del año de 1977 se diera inicio a las primeras acciones del Proyecto con la realización de investigaciones sociolingüísticas a cargo del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE), la Dirección Departamental de Educación de Puno y la GTZ alemana.

Sin embargo, la educación bilingüe en el Departamento de Puno, no inicia con el PEEBP, sino mucho antes. Hay esfuerzos significativos en ese entendido de personalidades muy comprometidas con la educación indígena de la época. Así los antecedentes más remotos datan de los años 30, cuando se da inicio en Puno a una serie de experimentos basados en el uso del aimara como lengua de instrucción. Positivamente se sabe que en el año de 1931, Daniel Espezúa Velasco, es el primero en postular la utilización del aimara como vehículo de educación, esto se observa cuando al desarrollar una campaña de castellanización en su centro educativo de Juli aplica la enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna y postula la utilización exclusiva del aimara en el nivel de Transición. A este maestro lo continúan otros como el educador aimara hablante, Alfonso Torres Luna, quien entre 1935 y 1940 elabora textos bilingües aimara - castellano, formulando una alfabetización simultánea en lengua vernácula y castellano.

Después de estos antecedentes vamos a tener la experiencia más significativa y de más trascendencia la desarrollada por la maestra María Asunción Galindo en la parcialidad de Ojerani, entre los años de 1940 a 1951, en donde dentro del marco de las Brigadas de Culturización Indígena del Ministerio de Salud Pública, Trabajo y Previsión Social, esta educadora inicia sus ensayos de alfabetización bilingüe aimara-castellano con niños y adultos indígenas. Posteriormente, con la implementación de los Núcleos Escolares Campesinos en las décadas del 50 y 60, el organismo asesor, SECPANE (Servicio Educativo Cooperativo Norteamericano), hace suya la experiencia de la maestra Galindo y, con la participación de lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano, revisa y edita las cartillas en versiones quechua y aimara para iniciar la lecto escritura en las lenguas nativas. Durante este período se añade al

Programa un componente de “castellanización oral”, que a la postre sería la precursora de lo que hoy conocemos como la metodología de aprendizaje del castellano como segunda lengua.

En lo referente a la capacitación docente. De acuerdo a la información que poseemos del Ministerio de Educación, de su sección correspondiente, DINEBI, se sabe que el PLANCAD-EBI ha abarcado en el Departamento de de Puno al año 2000 a 344 escuelas del medio rural, repartidos entre escuelas del nivel inicial y primaria, de los cuales la mayor parte era primaria. Así mismo, estas eran escuelas unidocentes y multigrado. De acuerdo a la zona lingüística la mayor cantidad estaba en la zona Quechua con 190 escuelas y de la zona Aimara con 154 escuelas.

De las experiencias del PLANCAD-EBI en el Departamento de Puno, podemos decir de aquellas que han sido sistematizadas fruto de los informes realizados por los entes ejecutores ante el Ministerio de Educación. Así en el Documento “Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural”, encontramos en el punto 3.6. La experiencia del PLANCAD-EBI-Puno. De lo cual citamos in extenso a continuación:

LA EXPERIENCIA DEL PLANCAD EBI – PUNO.

Como se sabe, la experiencia del PLANCAD EBI en el Departamento de Puno, inicia en el año de 1996 a través de las modalidades ya descritas anteriormente, a través de los entes ejecutores quienes implementan las estrategias metodológicas en su forma de talleres, el seguimiento a través del monitoreo y la dinámica de los grupos de interaprendizaje. A continuación presentamos el informe que realizó la unidad PROFORMA-GTZ del Ministerio de Educación:

a) Enfoque metodológico ¹

En general, los maestros reconocen el principio de que los niños en la construcción de sus aprendizajes, necesitan partir de experiencias concretas donde la actividad, el movimiento, el juego y la música son elementos ineludibles. Se observa que este enfoque se practica con más facilidad en el tratamiento de ciencias naturales y de matemática. Así mismo, se desarrolla parcialmente en expresión oral, en las dos lenguas y no en el nivel de lengua escrita. Investigar el porqué de esta diferencia y trabajar estrategias de reforzamiento sería necesario.

b) El uso de lenguas.

El papel que se asigna a las lenguas varía de una escuela a otra.

Lengua materna ²

- El empleo de la lengua materna en la escuela muestra toda una gama de situaciones, donde los maestros que saben la lengua de los niños la utilizan en el proceso de aprendizaje, a pesar de que el desarrollo oral muestra un mayor avance frente al escrito, lo que varía de una escuela a otra. Probablemente, esta situación sea consecuencia de la falta de dominio de la lecto – escritura en la lengua materna del niño.
- El reforzamiento de la práctica docente en lectura y escritura de L1 es positiva para la mejor actuación en el aprendizaje de los alumnos. Los entes ejecutores tendrían que ofrecer apoyo a los maestros.
- Es muy común la práctica de la lectura, de preferencia, con carteles léxicos y con ayuda de la pizarra.
- La producción de textos es una actividad que se promueve entre los alumnos, pero exige que el maestro maneje la metodología adecuada que comienza a emplear.

¹ Seguimiento de casos del PLANCAD – EBI en Puno, Propuesta metodológica. Informe para PROFORMA – GTZ, LOZADA Minnie, 1998: 58 – 59.

² Op. Cit., 1998: 55 – 57.

- Se observa poco uso de los libros en las escuelas, en lengua materna o en segunda lengua. Los maestros y los niños no deben prescindir de material de lectura.
- En algunas escuelas se observa, en los diversos grados, que los alumnos se comunican entre ellos en castellano. Para hacer una mejor diversificación en relación con la segunda lengua, es conveniente investigar el uso de lenguas por zonas.
- En los primeros grados, el dominio de la lecto escritura en lengua materna alcanza como máximo el nivel de palabra suelta; a partir del segundo grado, el de frases u oraciones cortas. Es casi nulo el trabajo con textos más largos.

Segunda lengua (castellano)³

- En el aula y en los cuadernos de los grados iniciales e intermedios, se observa que los alumnos leen y escriben palabras y oraciones en castellano. En los grados más avanzados, los cuadernos contienen definiciones en castellano; sería importante comprobar si los alumnos las escriben autónomamente y las comprenden.
- En un número significativo de escuelas, se utilizó la traducción de palabras sueltas de la lengua materna al castellano. Es importante estudiar la conveniencia de la práctica de traducción constante en el nivel de las palabras.
- La práctica de expresión oral y de conservación se realiza sobre la base de preguntas y respuestas. Los niños trabajan el léxico de temas tratados, pero no es evidente cómo establecer un mejor uso en términos de estructura gramatical y pronunciación. Un espacio de discusión es necesario para que los entes ejecutores tomen acuerdos con los maestros en el trabajo de planificación de la segunda lengua y en el tratamiento pedagógico de la misma.
- Continúa el empleo de términos gramaticales abstractos (sujeto, predicado, núcleo del sujeto) con niños de primer y segundo grados.

³ Op. Cit., 1998: 57 – 58.

c) Planificación⁴

Los profesores planifican su trabajo sobre la base de proyectos en los que incluyen, entre otros aspectos, actividades significativas. Dicha planificación a veces la realizan en coordinación con otros docentes. Algunos también llevan un diario de clases.

De las observaciones de clase y conversación con los profesores y monitores, sin generalizar, se deduce que el profesor no siempre brinda a los niños un espacio en el cual decidan algunos aspectos del proyecto.

Un tema que se debe emprender es la manera de planificar actividades para un aula multigrado, lo que implica manejar estrategias y técnicas para tratar las diferencias de nivel en el avance de los niños por ciclos.

En la planificación de actividades la dinámica de trabajo en grupo es considerada; sin embargo, en la práctica se observa que, si bien los alumnos se sientan en grupos, la mayor parte del tiempo cada niño trabaja individualmente. El trabajo en grupo o equipo debe ser reforzado.

En la planificación de las sesiones de aprendizaje, no siempre se detalla cuando se usa una u otra lengua. Precisar en qué lenguas se van a desarrollar las actividades ayudaría a una mayor conciencia de lenguas del docente. Está pendiente la tarea de clasificar a los alumnos según lenguas y el dominio que tienen de éstas, acción que es responsabilidad conjunta de la UNEBI y de los entes ejecutores.

En síntesis, el seguimiento de casos al PLANCAD – EBI PUNO nos muestra que entre la formación y la capacitación docente existe un espacio para ubicar las fortalezas y debilidades

⁴ LOZADA T. Minnie, 1998: 55

de la práctica pedagógica y conocer las necesidades de capacitación docente, a través del seguimiento de los entes ejecutores, para que éstos a su vez fortalezcan los espacios de capacitación.” (Lozano Vallejo, R. 2001: 54).

Hay que tener en cuenta que esta sistematización ha sido hecha por los entes ejecutores quienes tenían que hacer lo posible para justificar el cumplimiento de objetivos, para así seguir subsistiendo como institución y también garantizar los honorarios de quienes participan en el ente ejecutor, ya que la práctica real diferencia un tanto con lo informado, pues los logros obtenidos son menos a los presentados, aún cuando esto no descalifica los avances presentados. Las exigencias para responder a una educación de calidad tal como se exige en el actual contexto dista mucho todavía para alcanzarlo por ello que los reajustes y cambios de política tienen que provenir de estudios sostenidos que reflejen la real problemática.

2.4. Las estrategias metodológicas de la EBI

Dado la nueva coyuntura presentado a nivel mundial denominado como la globalización y de ésta como la era del conocimiento, era inevitable para el gobierno peruano a través del Ministerio realizar cambios en el sistema educativo, para lo cual se requería de personal calificado, es decir los docentes. Pero como quiera que estos no se presentarían en la cantidad exigida con formación en los centros superiores con los nuevos conceptos pedagógicos, no quedó otra que recurrir a una la capacitación, que tiene mucha diferencia con lo que es formación, ya que esta es de larga duración (cinco años de formación docente) y la capacitación que es específica coyuntural. Al parecer se le cargó de muchas responsabilidades a lo que es el PLANCAD, pues esta modalidad tenía que asumir los cambios que debían introducirse en el sistema educativo, en tiempos muy cortos. De acuerdo al Documento PLANCAD, se extrae los objetivos que se quería alcanzar:

“El PLANCAD se trazó un objetivo general y varios objetivos específicos. El objetivo general era mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico de los docentes, como resultado de una capacitación inicial, diversificada y regionalizada. Dicho propósito debía plasmarse en la aplicación de estrategias de metodología activa, técnicas y recursos para generar las condiciones para una utilización óptima del tiempo; así mismo, para lograr la participación activa de los alumnos y alumnas en su aprendizaje, aplicando estrategias de evaluación formativa en valores humanos y de evaluación diferencial. Lo anterior debía permitir al docente tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, las necesidades de las alumnas y alumnos con relación a los diferentes contextos, así como estructurar materiales educativos utilizando recursos de la localidad” (MED, citado por Cuenca, Ricardo, 2003: 65).

Este objetivo así diseñado no fue modificado en lo sustancial. La modalidad PLANCAD-EBI, debía asumir todos estos objetivos pero además adaptarlo a la zona rural, para lo cual tenía que tener en cuenta el referente cultural y el aspecto lingüístico de las lenguas nativas de cada región. La capacitación docente debía responder a esos objetivos conceptuales, que los podemos resumir de la siguiente manera:

1. La nueva actitud del docente en su práctica pedagógica. Los papeles se invertían a partir del nuevo enfoque, si antes el profesor era el eje del proceso enseñanza-aprendizaje, donde cumplía el papel de enseñante y el alumno el receptor, los conocimientos fluían de sus palabras, ahora pasaba a un segundo plano, pues el alumno debía poner en el primer plano como el sujeto que aprende y el maestro cumple el papel de facilitador, el que apoya en el proceso del aprendizaje del niño.
2. El maestro rural debía aplicar los lineamientos del nuevo enfoque pedagógico, pero además recurrir a los referentes culturales de la zona en el aprendizaje del escolar, que tiene como saberes previos al contexto inmediato cultural local, que en este caso es

Quechua o Aimara. Esto no se podría realizar sino se utiliza el idioma nativo, por lo que, deberá utilizarlo, teniendo en cuenta las normas escriturarias de la lengua, además de la creación de estrategias metodológicas creativas con tal fin.

3. Los escolares además cambian de roles de participación, de simples oyentes, receptores de conocimientos dotados por el profesor, ahora tienen dinamizar ellos mismos la construcción de conocimientos con la ayuda del profesor. Por ello, la implementación de técnicas y métodos activos de participación escolar, que en la zona rural requiere de una exigencia casi absoluta del dominio de la lengua nativa.
4. Se descarta los materiales educativos estándares, válidos para todo el país. Ahora se tienen que implementar materiales específicos correspondientes a la zona, para lo cual el Ministerio debía dotar de insumos elementales, así mismo el profesor recurrir a los recursos locales para la elaboración de los materiales educativos.
5. El aula debe emplearse como recurso pedagógico, lo que significa su organización tanto a nivel físico como a nivel alumnado. En esta organización deberá introducirse elementos que reflejen la realidad local, escrito en la lengua nativa.
6. La adecuada utilización del tiempo, pues el Ministerio fija un tiempo mínimo que debe cumplirse como ejercicio pedagógico de aprendizaje durante el año, porque en el medio rural hay indicadores que demuestran que se pierde mucho tiempo y se destina poco lapso al aprendizaje, sea esto con prácticas nocivas, como que los alumnos llegan después de iniciado el ciclo escolar, sea porque están ayudando a sus padres en las prácticas agrícolas u otros motivos, lo mismo en cuanto a las costumbres de los docentes de inasistir a sus clases, llegar tarde, no permanecer en la comunidad, etc. . Como también al desperdicio del tiempo aún en la práctica escolar, como el tiempo destinado a: la formación de los alumnos, los recreos prolongados, los paseos, excursiones, fiestas y un sin fin de acontecimientos que interrumpen el proceso de aprendizaje de los niños.

7. El abandono de las formas de evaluación tradicionales, la evaluación estandarizada, numérica, inquisitiva. Ahora debía pasarse a la evaluación diferenciada, pues no todos los alumnos son iguales en sus potencialidades, así como también a la evaluación formativa, porque no se trata de separar al alumno del sistema escolar, sino de formarlo en todos los aspectos, cognitivo, actitudinal, valores fundamentalmente.

Estos objetivos debían desarrollarse en las capacitaciones, los docentes capacitados debían asumir estas exigencias, desarrollar gradualmente a lo largo del año, con el apoyo de los capacitadores de los entes ejecutores que prestaban su asesoramiento bajo la forma del monitoreo.

2.4.1. Fases establecidas por el Ministerio de Educación para el proceso de capacitación docente en educación bilingüe intercultural

Por primera vez el Ministerio no asumió directamente la capacitación, derivó a organismos que estén vinculados a los aspectos conceptuales propuestos, el nuevo enfoque pedagógico y la educación bilingüe intercultural, esto ocurría principalmente porque no tenía los cuadros profesionales necesarios para asumir la capacitación masiva a nivel nacional que se pretendía realizar. A estas instituciones encargados de la capacitación los denominó "entes ejecutores". El Ministerio a través de DINEBI, asumió la capacitación, para lo cual el equipo directivo tenía que planificar el año anterior para luego pasar a la ejecución, lo cual tenía que pasar por las siguientes etapas:

1. Convocatoria nacional a concurso público para el servicio de capacitación docente en educación bilingüe intercultural

Los entes ejecutores interesados en participar de este concurso debían comprar las bases del Ministerio pagando una suma de dinero. Las primeras veces (año 1996) los que participaron fueron la Maestría de Lingüística Andina y Educación de la Universidad

Nacional del Altiplano - Puno, también la ONG, Educación Rural Andina. A partir de ahí se fueron formando instituciones con diversas denominaciones de carácter cultural lingüístico con la finalidad exclusiva de participar de este concurso y dirigir la capacitación docente del área rural.

En el Documento Bases del Concurso, estaban fijadas los requisitos que debían reunir los concursantes, que eran: a) los referidos a la institución concursante, experiencia en el objeto de la convocatoria y la experiencia en innovaciones educativas e investigación, b) El currículum vitae del personal que iba a participar en la capacitación, el coordinador y los capacitadores. eran los referidos a formación profesional en capacitación docente, dominio oral y escrito de la lengua vernácula, esta última principalmente, c) La propuesta técnica, en el que incluía el marco conceptual, los talleres a realizar, el monitoreo, los materiales, el plan de promoción y participación social, el perfil de investigación, etc. y d) la propuesta económica, se consideraba puntaje alto a aquellos que proponían montos bajos.

El personal que se insertó en los entes ejecutores fueron provenientes de una parte, de aquellos que habían estudiado la Maestría o la Segunda Especialización en Lingüística Andina y Educación de la UNA. En todo caso fueron quienes asumieron la coordinación de los entes ejecutores, por considerárseles los especialistas. Pero no ocurrió lo mismo en cuanto a los capacitadores, pues si bien es cierto que una pequeña parte provinieron de las canteras de la UNA, otros y gran parte eran los allegados familiares o amistades de los directivos de los entes, sean estos maestros cesantes incluso activos, estos no podían desempeñar las dos labores al mismo tiempo. En fin, se conformaba el equipo que debía concursar.

2. Evaluación y selección de los entes ejecutores

El proceso de evaluación y selección de los entes ejecutores que iban a asumir la

capacitación docente en educación bilingüe intercultural en el Departamento de Puno, era una tarea eminentemente que dependía de Lima, es decir del Ministerio de Educación a través de su organismo DINEBI. Una vez terminado el proceso, los entes ganadores tenían que viajar a Lima para participar en reuniones de información. Últimamente estas reuniones ya no se realizaron en la capital sino por regiones, así los de Puno participaron en Cusco, aquí se diseñaban los talleres que iban a realizar los entes con los docentes a su cargo. El equipo técnico de la DINEBI traía los documentos base para ser enriquecido en el seminario, esto duraba cinco días. En el año 2004 se realizó en el mes de mayo, que fue muy tarde, lo que derivó en pérdida de clases por parte de los docentes involucrados en la capacitación lo que iba en desmedro directo de los escolares.

3. Los talleres de capacitación docente en EBI

Estos talleres se realizaban dos veces al año, el primero entre los meses de febrero y marzo, aunque esto no se cumplía y recién se realizaba en el mes de junio. El segundo a medio año en el mes de agosto, aunque el 2004 se realizó en el mes de setiembre. Los talleres se debían realizar tal como habían propuesto en su propuesta técnica, el primero tenía una duración de diez días (aunque en la práctica sólo se realizó cinco días), el segundo de cinco días.

En el primer taller se debía orientar el nuevo rol del docente bajo el nuevo enfoque pedagógico, la diversificación curricular en EBI, formas de programación de actividades escolares, el uso de materiales educativos, entre los principales. En el segundo taller, evaluar los avances del primer semestre, profundizar los temas propuestos en el primero y siempre mejorar la práctica docente.

En estos talleres se trabajaba con una programación de ocho horas al día, formalmente se debía considerar un 30 % de teoría y 70 % práctica. Pero al final más fue de carácter pragmático, porque según los profesores y también los capacitadores decían que en estas

capacitaciones la parte de la fundamentación teórica no se entendía, y debía recurrirse más a la dinámica de participación de los docentes.

4. El seguimiento y monitoreo

La propuesta técnica incluía la fase del monitoreo y seguimiento, esto con la finalidad de reforzar la fase de la capacitación taller presencial. Un capacitador estaba obligado a llegar por lo menos dos veces al año a la escuela de un profesor de su ámbito, como también realizar los encuentros masivos por zonas cercanas denominados los Grupos de Interaprendizaje (GIA). En estas concentraciones de docentes, se evaluaba los avances de cada uno de los participantes, reforzando en aquellos puntos donde mostraban mayor debilidad o poco avance. Estas reuniones permitían además, al capacitador aplicar sus instrumentos de medición y evaluación. También se entregaban materiales de apoyo producidos por el ente ejecutor o también el Ministerio de Educación.

El monitoreo incluía las visitas inopinadas que podía realizar cualquier funcionario de DINEBI en cualquier momento del año para comprobar in situ, los avances de la modalidad educativa.

5. La evaluación a los entes ejecutores por parte de DINEBI

Los entes ejecutores estaban obligados a informar periódicamente de los avances, este era un requisito para que el Ministerio siga abonando el dinero de las etapas siguientes. Se supone que si el ente ejecutor no cumplía con sus objetivos, se cortaba el financiamiento de la capacitación a ese ente ejecutor.

2.4.2. Los responsables de la capacitación

Hay una jerarquía establecida como los responsables de la capacitación docente en

educación bilingüe intercultural, que va desde DINEBI, pasa por los entes ejecutores e involucra también a los organismos intermedios del Ministerio de Educación. Veamos:

1. El equipo técnico nacional de DINEBI

Estos son profesionales que tienen pleno conocimiento de lo que es la educación bilingüe intercultural, la mayor parte de ellos provienen de la Maestría o Segunda Especialización en Lingüística Andina y Educación de la UNA. Ellos son los que asumen el papel de coordinación nacional, como las labores técnico pedagógicas en EBI, así mismo las labores de monitoreo y evaluación, elaboración de instrumentos, el procesamiento de datos, el análisis de resultados y el papel de la elaboración de los informes.

En este equipo podemos incluir a los de planificación y presupuesto, encargados de la dotación y control de la parte financiera. Los dineros para la capacitación siempre han llegado tarde, por lo que los entes ejecutores tienen que realizar una serie de movimientos económicos para poder cumplir con los profesores capacitados.

2. Los entes ejecutores

Cada uno de las instituciones seleccionadas para asumir la capacitación docente debía contar con un personal mínimo que involucraba lo siguiente:

-Un representante legal del ente ejecutor encargado de asumir el cumplimiento del Contrato ante el Ministerio de Educación.

-Un encargado del manejo de la parte económica, que podía ser un contador.

-El coordinador académico, que era el responsable directo de llevar adelante todo el proceso de capacitación del ente ejecutor.

-Los capacitadores, quienes era los responsables de desarrollar los dos talleres, además de hacer el seguimiento y monitoreo a los docentes involucrados en el ámbito del ente.

-Secretaria

3. Los órganos intermedios

Formalmente involucraba al Director Regional de Educación, el Director Técnico Pedagógico de cada una de las regiones, encargados de velar por el cumplimiento adecuado de las capacitaciones, los especialistas en EBI, sean de la región o de las UGELs

2.4.3. El sistema de monitoreo de los PLANCAD - EBI

Una parte importante de la estrategia metodológica de capacitación docente en EBI es el monitoreo de los docentes capacitados, consistente básicamente en el seguimiento que se debía realizar a ellos para ver si estaban cumpliendo con los lineamientos dotados en las capacitaciones, como también ver sus debilidades y el apoyo que se debía prestar a ellos.

El sistema de monitoreo y seguimiento diseñado por la DINEBI incluía tanto a los niveles de dirección central es decir la realizada por el propio Ministerio a través de DINEBI, como también a la realizada por el propio ente ejecutor. En todo caso los objetivos planteados por el nivel central eran los siguientes:

“Objetivo general del sistema de monitoreo y evaluación: observar el proceso de capacitación en cada una de sus fases, para así determinar su pertinencia y posterior toma

de decisiones.

A partir de este objetivo general se esperaba: 1) Asegurar la calidad, pertinencia, utilidad y efectividad del PLANCAD EBI en los aspectos técnico-pedagógicos y de gestión. 2) Verificar el desempeño de los entes ejecutores, desde su contratación hasta la ejecución del programa” (Cuenca, R., Documento PLANCAD-EBI, Pág. 79).

Para llevar adelante el monitoreo y seguimiento tanto por la dirección central (DINEBI), como por los entes ejecutores se diseñó las estrategias correspondientes, traducidos en una serie de instrumentos los que debían ser aplicados por las diferentes instancias, principalmente por los capacitadores, los que a su vez tenían que rendir informes a los organismos pertinentes. En una menor escala de responsabilidad debían hacer el seguimiento y monitoreo los organismos intermedios del Ministerio como son los especialistas de las regiones de educación y también las UGEL.

2.4.4. El monitoreo por los entes ejecutores

Los que estaban directamente en el proceso educativo cotidiano junto a los profesores de aula eran los capacitadores, quienes debían permanecer en el campo para realizar esta labor, que, como se sabe, consistía en apoyar y aplicar instrumentos a los docentes rurales. Ellos debían informar a los coordinadores de los entes, estos a su vez realizaban los informes a la dirección central (DINEBI). Los instrumentos de monitoreo y seguimiento aplicado por los entes ejecutores se resumen en lo siguiente:

1. Guía de seguimiento de aplicación de la EBI a nivel de aula, que contenía básicamente los siguientes ítems:
 - Información general
 - Desempeño laboral
 - Cualidades personales

- Opiniones del docente

2. Ficha de asesoramiento al docente, que contenía los siguientes ítems:

- Observaciones realizadas

- Sugerencias y acuerdos

3. Guía de seguimiento a los grupos de interaprendizaje (GIA)

4. Ficha de asesoramiento al grupo de interaprendizaje (GIA)

Para mayor detalle estos instrumentos se encuentran en Anexos

CAPITULO III

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

3.1. El contexto del ámbito de estudio

Para ubicar el problema de nuestro estudio, es necesario referir al contexto histórico-regional. El Departamento de Puno, mantiene aún su carácter eminentemente rural. Pese a la tendencia de urbanización observada en las estadísticas censales de los últimos sesenta años (en 1940: el 87.0 % de su población era rural, en 1961 el 81.9 %, en 1972 el 76.0 %, en 1981 el 72.0 %, en 1993 64 % y en 2005 59 %), aunque lo más probable es que la dinámica urbanizante continúe, y que, tal vez, en los próximos años habrá una carencia de fuerza de trabajo disponible en el campo, principalmente en las comunidades (sector más activo en la expulsión de sus habitantes). Los centros urbanos como fuentes de recepción varían y se observan dos direcciones, una extradepartamental y otra intradepartamental. En la primera dirección la principal fuente receptora de migrantes puneños es Arequipa, en la segunda, éstas están constituidas por las ciudades más importantes del Departamento: Puno y Juliaca.

En el aspecto lingüístico Puno es una región multilingüe, tan igual a la característica de nuestro país, se hablan los idiomas Quechua, Aimara y Castellano. Los últimos censos de 1993 y 2005 no registran datos lingüísticos, por lo que sólo tenemos como referente al censo de 1981. Pero lo que sí es cierto, hay una tendencia hacia el Español por un proceso generacional, donde los que hablan más los idiomas nativos son los de mayor edad, del área

rural y del sexo femenino. Pero lo generalizado es un uso bilingüe en diferentes niveles de uso y comprensión, desde la producción oral, escrita, hasta sólo la comprensión sin necesidad de producirla, podríamos decir que toda aquella persona que tiene raíces andinas tiene algún nivel de comprensión del idioma nativo, por lo que se puede calcular ello en más del 80 %, y los absolutamente monolingüe castellanos en más del 10 %. A continuación citamos los datos del censo de 1981, que está contenido en el trabajo del Dr. Rodrigo Montoya:

“Según el censo de 1981 (que proporciona datos de monolingüismo y bilingüismo que no ofrece el censo de 1993), de una población de 752,663 (100% de personas) de cinco años y más: 72,406 (9.61%) son monolingües castellano hablantes, 139,831 (18.57%) son monolingües quechua hablantes, y 117,106 (15.55%) son monolingües aimara hablantes; 230,564 (30.63%) son bilingües castellano-quechua hablantes, y 169,494 (22.51%) son bilingües castellano aimara hablantes (Montoya, 1990: 28-36).

Las cifras de referencia nos indican el poco predominio del monolingüismo, lo que está difundido es el bilingüismo en diferentes niveles de uso y comprensión, cosa que al respecto no hay estadísticas oficiales, pero si sondeos y experiencias inmediatas, así toda persona que vive en el medio rural, necesariamente habla el idioma nativo, sea el Quechua o el Aimara, siendo generalmente el idioma nativo la lengua materna del hablante, hay casos también en que el idioma materno el castellano y la segunda lengua el idioma nativo. Ello conlleva a plantear que si queremos una educación de calidad con pertinencia cultural, tiene que ser tomada en cuenta necesariamente, esta realidad lingüístico cultural.

De otra parte, la modalidad EBI en el Departamento de Puno no abarca todas las escuelas del medio, falta la sistematización de datos específicos por las respectivas instancias llámese la Dirección Regional de Educación Puno (DREP), como también las respectivas UGELs.

En el medio rural del ámbito del PLANCAD-EBI, la oralidad de las lenguas nativas es

predominante, específicamente el Quechua. Allí donde no existe la escuela EBI, la escritura de este idioma es al libre albedrío, se escribe como se puede. El castellano aprendido es sin ninguna metodología generalmente al contacto lingüístico al ingreso a la escuela, por ello el castellano rural es muy deficiente.

Los profesores que enseñan en el medio rural, gran parte de ellos hablan el idioma nativo, sin embargo no la usan, y al usarla son muy deficientes tanto en su producción oral y mucho menos en cuanto a la producción escrita. Las capacitaciones han mejorado un poco este panorama, la práctica EBI en las escuelas designadas no es de práctica cotidiana, se prefiere el uso diario del español en el proceso enseñanza aprendizaje, falta mucha implementación pedagógica a los profesores, las capacitaciones tienen muchas limitaciones.

La presencia de la educación bilingüe intercultural en el campo no es la resultante de la exigencia del poblador rural, resulta a ojos de ellos como una imposición que viene de afuera, del Ministerio de Educación, lo mismo resulta para gran parte de los docentes involucrados en la modalidad. A ello podemos referir muchas investigaciones que se han realizado referente a las actitudes de los padres de familia, profesores y alumnos. En lo referente a los padres de familia, se observa que hay un total desconocimiento de la EBI, pues ellos manifiestan que no quieren esta modalidad educativa, por cuanto sus hijos tienen que estudiar niveles superiores (la universidad, el pedagógico), o también que ellos tienen que migrar a las ciudades para trabajar y para ello requieren del castellano, con el quechua no van poder realizar sus propósitos, el quechua no sirve para la educación. Entendido así de esta manera las opiniones, eso no es la EBI, pues ella busca la calidad educativa, no aísla al estudiante sólo a su comunidad, tiene el propósito de una correcta producción del quechua como del castellano y que el niño aumente su autoestima y no sea objeto de burla en la sociedad por la mala producción de los idiomas.

Generalmente cuando se les explica a los padres de familia adecuadamente la modalidad de la EBI, el padre de familia acepta. Es más, el campesino es pragmático acepta cuando ve que su

hijo progresa en sus estudios con la modalidad EBI, sabe leer y escribir, sabe las operaciones matemáticas básicas, todo ello depende mucho del factor profesor. De donde se desprende entonces la necesidad de realizar campañas de información a los padres de familia acerca de la EBI, que debe ser tomado como una política de estado y también la responsabilidad y la adecuada preparación del docente que asume la responsabilidad de la EBI.

Las actitudes de los profesores, en gran parte de ellos se observa una doble práctica. Ante las autoridades y los responsables jerárquicos de la EBI, manifiestan estar de acuerdo; pero en la práctica cotidiana de su quehacer educativo no lo practican, es más, la rechazan. Para esta postura tienen diferentes justificaciones, por una parte, ve que con la modalidad EBI se va a quedar en el campo prolongadamente, no se va a poder reasignar a la ciudad, de otra, hay un prejuicio soterrado que circula entre los maestros, la del motejo despectivo a quienes están insertos en la EBI, les dicen "campu maistro". Este motejo expresa contenidos como que el maestro EBI es deficiente en cuanto a dominio de conocimientos, no sabe hablar bien el castellano, sólo sabe hablar el quechua, entre otros.

En muchos casos del ámbito se ha visto que los mismos maestros atizan a los campesinos para que rechacen la EBI y exijan más bien profesores monolingües castellanos. Es decir, falta identidad cultural, compromiso con la educación para llevar adelante esta modalidad. Estas actitudes no son de todos pero existen.

Una opinión bastante generalizada, de los maestros, que circula en el ámbito del PLANCAD - EBI Zona Quechua del Departamento de Puno, es aquella que dice que para aplicar el nuevo enfoque pedagógico además de la educación bilingüe intercultural se requiere de muchos medios, materiales para su implementación, cosa que no se da en el campo, pero que si tienen acceso de alguna forma los profesores que trabajan en el medio urbano.

En cuanto a los estudiantes, su producción lingüística está dividida, al ingreso a la escuela

para aspectos formales se usa el castellano, para aspectos informales o aislados se usan indistintamente el idioma nativo. Con una buena preparación de parte del profesor es aceptado y discurrido esta modalidad por los alumnos.

3.2. Situación de la escuela rural del Departamento de Puno, del ámbito del PLANCAD-EBI, zona Quechua

Como se sabe la escuela rural del Departamento de Puno en el cual se desenvuelve el PLANCAD-EBI, guarda todas las características socioeconómicas de la región, como son: pobreza económica, presencia permanente de calamidades naturales como son heladas o inundaciones, migraciones intensas del campo a la ciudad de la población joven, predominancia bilingüe en el uso lingüístico en el que está presente como denominador común el Quechua, las familias campesinas la menor parte todavía son extensas pero la mayoría ya son familias nucleares que encabeza el varón. Los jefes de la familia campesina (padre, madre) tienen poco nivel de grado de instrucción, generalmente la madre de familia no ha accedido a la escuela, los padres en algunos casos si han accedido pero hasta cierto nivel de la primaria nada más, de donde elementalmente saben firmar.

La población escolar del campo a diferencia de los escolares del medio urbano, intervienen directamente en los quehaceres domésticos de sus padres, tienen diversas tareas a su cargo, sea pastar el ganado, ayudar en las actividades agrícolas, las tareas de la cocina y otros. Es muy notorio observar que la intervención del niño en las tareas productivas resta tiempo para sus ocupaciones en su aprendizaje en la escuela, es muy difundido que el niño campesino no cumpla con sus tareas, porque estuvo ayudando a sus padres.

La muestra tomada refiere a la labor realizada en el año 2004 por el PLANCAD-EBI del ente ejecutor Asociación Peruana de la Lengua Aimara (APLA), de la zona Quechua específicamente correspondiente al ítem 22, de la provincia de Lampa, los distritos de Santa Lucía, Cabanilla y Nicasio.

CUADRO N° 3

ESCUELAS DEL ÁMBITO UGEL LAMPA – PLANCAD –
E.B.I. - APLA – DISTRITOS STA. LUCÍA, CABANILLA Y
NICASIO

| COMUNIDAD | I.E. N° | N° DE DOCENTES |
|--------------|---------|----------------|
| Coline | 70900 | 2 |
| Cayco | 70902 | 2 |
| Leque Leque | 70906 | 2 |
| Balsapata | 70441 | 3 |
| Achacuni | 70451 | 3 |
| Lizacia | 70656 | 1 |
| Cochaquinray | 70904 | 2 |
| Larkas | 70467 | 2 |
| Chullumpi | 70460 | 1 |
| Ichurusi | 70669 | 2 |
| Coa | 70699 | 3 |
| Alpacoyo | 70472 | 2 |
| TOTAL | | 25 |

Percepciones de los profesores respecto a los padres de familia

Los profesores tienen una percepción negativa de los padres de familia, ellos manifiestan que al padre o madre campesino no les interesa la educación de sus hijos, manifiestan que

cumplen simplemente con matricularlos a la escuela y consideran que la educación de los niños corresponde enteramente a la responsabilidad del docente. Es más, no les apoyan en las tareas escolares, permanentemente obstaculizan la asistencia de sus hijos a la escuela ya que les hacen trabajar en las labores que ellos desempeñan, Los docentes consideran que las labores que realizan los niños en las actividades agropecuarias perjudica al aprendizaje de los niños, por cuanto hay un síndrome de inasistencia en el campo en los períodos de cosecha o siembra, así mismo en el incumplimiento en las tareas escolares.

Sin embargo, los mismos docentes manifiestan que los niños no pueden prescindir del trabajo agrícola, ya que esta es su forma de vida, la inserción a temprana edad en las labores productivas.

Relación de los padres de familia con la escuela

En su mayoría, los padres de familia se interesan por lo que acontece en la escuela, esto se demuestra por las asambleas que convoca el Director para tratar diversos puntos que conciernen directamente a la escuela y a la educación de sus hijos. Una vez expuesto los problemas, es común que los padres de familia tienen que realizar trabajos referentes a arreglos de infraestructura escolar o al apoyo en el trámite para mejoras de la escuela. También contribuyen con productos y similares cuando se trate de organizar actividades en pro de la escuela o simplemente conmemorar aniversarios.

La percepción del padre de familia sobre el docente

Los padres de familia de las escuelas aludidas son pragmáticos, no son del discurso, ellos juzgan por los resultados en cuanto a la eficacia del maestro en la educación de sus hijos, en ese entender son conscientes de la educación de sus hijos, saben que sin tener educación es muy poco lo que se puede hacer en esta sociedad. Podemos resumir cómo imaginan ellos a un buen profesor. Veamos:

- Un buen profesor debe enseñar bien, los niños deben aprender a leer y escribir y dominar las operaciones matemáticas. El avance debe ser notorio expresado en el volumen que tienen de escrito los cuadernos.
- Deben tratar con paciencia y cariño a los niños, porque hay profesores que les castigan a los alumnos y eso no les gusta, aún cuando algunos manifiestan que el profesor debe castigar con justicia a los escolares irresponsables o malcriados.
- El maestro debe inculcar disciplina a los niños, ellos deben respetar a sus mayores, portarse bien, no ser malcriado, deben tener valores patrióticos y religiosos.
- El buen maestro debe ayudar a la comunidad en sus trámites, en sus gestiones para lograr apoyos de parte del estado u otras organizaciones que benefician a las comunidades. Un buen profesor es aquel que redacta memoriales a nombre de la comunidad para solicitar alguna ayuda.
- El buen profesor debe permanecer en la comunidad y no viajar continuamente a la ciudad, ya que algunos maestros lo hacen incluso diariamente, otros inasisten a sus labores llegando los días martes y abandonando los días jueves. En ese aspecto ellos desean que el profesor debe residir en la comunidad de lunes a viernes y descansar sábado y domingo.
- En cuanto a su comportamiento el profesor debe ser modelo para ser imitado por los niños, no debe ser borracho, ni ser mujeriego.
- En cuanto a la preferencia por la edad de los docentes, ellos manifiestan que los profesores de más edad son mejores, son más responsables, a diferencia de los jóvenes que muestran mucha irresponsabilidad, además su deseo permanente por abandonar la

comunidad.

Estas percepciones nos muestran el deseo de los padres de familia por una educación de calidad para sus hijos, agregado a ello un maestro competente en el ejercicio de la educación bilingüe intercultural, se garantiza el éxito de esta modalidad educativa.

3.3. Estrategias metodológicas en la capacitación docente rural

La capacitación docente aquí descrita refiere exclusivamente a la realizada por el PLANCAD-EBI del año 2004. Las estrategias metodológicas refieren a las formas más adecuadas en que el docente capacitado puede insumir rápidamente las innovaciones en materia educativa referentes al nuevo enfoque pedagógico y la educación bilingüe intercultural. Las estrategias de capacitación se han ido renovando y mejorando permanentemente desde el año de 1996 que funcionó el primer PLANCAD EBI en el Departamento de Puno, pero en sus aspectos generales la mayor parte o casi exclusivamente refiere a una capacitación de carácter pragmática, que involucra las siguientes partes:

1. Talleres (dos al año)
2. Plan de monitoreo y seguimiento
3. Grupos de interaprendizaje (GIA)

3.3.1. Los talleres de capacitación

Una de las estrategias principales en la capacitación docente es la implementación de los talleres, que en este caso son dos veces al año, que debía realizarse entre los meses de febrero y marzo y el otro en el mes de agosto. El cronograma no se cumplió, pues el Seminario de información se realizó tardíamente con los técnicos de la DINEBI en el mes de mayo en la ciudad del Cusco. En el ente ejecutor APLA se realizó el primer taller en el mes de junio y el segundo taller en el mes de setiembre.

Para la realización de los talleres había de observarse los lineamientos trazados en el Seminario de información de Cusco (2004), que en lo fundamental se remitía a los tres ejes de la capacitación, es decir, los talleres, el plan de monitoreo y seguimiento así como la implementación de los grupos de interaprendizaje. Para lo cual el ente ejecutor, citó a reunión permanente a los miembros capacitadores de la zona quechua, para detallar los planes de taller con lo cual se había ganado la buena pro.

3.3.1.1. El Primer Taller de Capacitación

El primer taller se diseñó con una duración de cinco días a ser realizado en dos lugares: Lampa y Ayaviri, por ser próximos a las escuelas del ámbito. En lo pertinente al ámbito de muestra de nuestro estudio (Sta. Lucía, Cabanilla y Nicasio) el Taller se realizó en la ciudad de Lampa, a continuación presentamos la planificación, para ir analizando esta estrategia metodológica. (Ver en Anexos: Programación diaria del I Taller de Capacitación).

&

Sistematizando las estrategias metodológicas de la capacitación y los contenidos en ella desarrollados, podemos agrupar de la siguiente manera:

1. La prueba de ubicación de los participantes
2. El marco conceptual a desarrollarse, para lo cual se implementan dinámica de grupos
3. El tratamiento y uso de las lenguas: el Quechua como primera lengua y el Castellano como segunda lengua, para lo cual se implementan las respectivas dinámicas de grupo
4. Métodos y técnicas para trabajar el área de lógico matemática
5. Lineamientos para la participación de la comunidad y de los padres de familia en el desarrollo de las actividades educativas (dinámica de grupos y dramatizaciones)
6. Lineamientos para elaborar investigaciones
7. Plenarias de exposiciones de conclusiones

1. La prueba de ubicación de los participantes

| ASPECTO | CONTENIDOS | ESTRATEGIAS | MEDIOS Y MATERIALES | TIEMPO | INDICADORES |
|----------------------|------------------------------------|---|------------------------------|--------|---|
| Prueba de ubicación. | Desarrolla la prueba de ubicación. | *Adecuación del aula para la prueba. *Entrega de la prueba de ubicación. *Leen y contestan el contenido de la prueba de ubicación. Devuelven la prueba, después de haber contestado los ítems. | *Prueba impresa *lapicero | 1 H. | *Desarrolla la prueba con serenidad y seriedad. |

Esta prueba se realiza con la finalidad de saber en qué nivel de conocimientos se encuentran los participantes. Como se sabe, el PLANCAD-EBI en el Departamento de Puno empezó a funcionar desde el año de 1996, en ese entender, muchos maestros ya vienen participando en varias ocasiones en la capacitación y es natural, que ya tengan

conocimientos acerca de lo que es EBI, otros, su participación es por primera vez. En fin, se establecieron tres niveles, los del nivel I, son aquellos que participaban por primera vez y requerían conocimientos básicos, otros, que en este caso eran la mayoría tenían algún nivel de conocimiento sobre EBI, y los menos, aunque en este caso nadie, los del nivel III que ya tenían un conocimiento aceptable de la EBI.

Las preguntas formuladas en el cuestionario referían a preguntas generales acerca de lo que significaba la educación bilingüe intercultural, aunque casi nada de lo que significaba el nuevo enfoque pedagógico. Esa es la deficiencia en este caso del programa EBI, que le da más importancia al aspecto lingüístico cultural y muy poco o casi nada a lo que es el nuevo enfoque. Donde más se ponía énfasis era en la escritura del idioma nativo Quechua.

Las preguntas se formularon con alternativas excluyentes para su fácil y rápido procesamiento para la calificación. Así fue, se establecieron dos niveles, pero entre el primer nivel y el segundo no había mucha diferencia, pues los contenidos eran los mismos, las estrategias metodológicas de igual manera, sólo había que ponerle un poco más de énfasis en el primer nivel y unas cuantas cosas de más en el segundo.

De los participantes se observó, la minoría son los que participaban por primera vez en la capacitación, razón por la cual recién tenían conocimiento acerca del programa EBI, la mayoría de ellos ya había participado en esta modalidad, sin embargo en la prueba de entrada, mostraban deficiencias en los conocimientos básicos acerca de la EBI, lo que dejaba mucho que desear, porque se supone que ellos ya habían implementado todo un año esta modalidad. Las deficiencias fundamentalmente derivaban acerca del conocimiento de la lengua materna, especialmente la escritura, el conocimiento del alfabeto quechua, no se mostraba el dominio de la escritura en esta lengua, pese a que todos de alguna manera eran quechua hablantes en diferentes niveles de uso de la lengua.

También había un gran desconocimiento acerca del manejo del castellano para ser enseñada con una metodología de segunda lengua, la mayoría tenía el concepto que enseñar castellano, era hablar y escribir en castellano, pero no el aprendizaje del castellano como segunda lengua que se adiciona al primera lengua, el Quechua.

La prueba de entrada estaba orientado fundamentalmente a evaluar el dominio de la lecto-escritura Quechua, dejando los aspectos del nuevo enfoque constructivista. De esta prueba se puede deducir que para implementar una educación de calidad con la modalidad EBI, los maestros tendrían que tener un dominio mucho más extenso y sostenido de esta modalidad, pues con la capacitación lo que se exige simplemente son aspectos elementales, el maestro no tiene la teoría fundamentada al respecto, por lo que, en muchos maestros se escucha decir que esto no va a servir, pues se asiste a la capacitación por cumplir, falta mayor convencimiento, compromiso con la tarea educativa.

2. El marco conceptual a desarrollarse, para lo cual se implementan dinámica de grupos

| ASPECTO | CONTENIDOS | ESTRATEGIAS | MEDIOS Y MATERIALES | TIEMPO | INDICADORES |
|-----------------------------|---|--|--|--------|--|
| Marco conceptual de la EBI. | <p>*Realidad multicultural y plurilingüe en la educación de los niños y niñas, y en los docentes.</p> <p>*Tipos de bilingüismo que es posible promover según los contextos, sociolingüísticos de los educandos.</p> | <p>*Se organizan en grupos.</p> <p>*Distribución de documentos de trabajo</p> <p>*Leen y analizan en grupos.</p> <p>*Elaboran las conclusiones en cada grupo.</p> <p>*Exponen las conclusiones en plenaria.</p> <p>*Los participantes comentan respecto a los trabajos expuestos.</p> <p>*El facilitador complementa a los trabajos expuestos.</p> | <p>*Documentos escritos.</p> <p>*papelógrafos</p> <p>*Plumones</p> <p>*Cinta masking</p> <p>*Tiza</p> <p>*Pizarra</p> <p>*Papel bulky y bond</p> <p>*Computadora</p> <p>*Scanner</p> <p>*Diskets</p> | 3 H. | <p>**Identifica las principales consecuencias derivadas de la realidad multicultural y plurilingüe en la educación de los niños, niñas y en los docentes.</p> <p>*Distingue los tipos de bilingüismo que es posible promover según los contextos sociolingüísticos de los educandos.</p> |

El marco conceptual formulado para el Taller contiene los siguientes aspectos:

- Realidad multicultural y plurilingüe en la educación de los niños y niñas y en los docentes.
- Tipos de bilingüismo que es posible promover según los contextos sociolingüísticos de los educandos.

Estos aspectos conceptuales han sido desarrollados con la estrategia de la dinámica de grupos consistente en organizar cuatro grupos de trabajo, a los cuales se les distribuyó documentos base, el carácter multilingüe y pluricultural de nuestro país y nuestra región y su incidencia en la educación de los niños del campo. De igual manera documentos acerca de los conceptos elementales de lo que es educación bilingüe intercultural y los tipos de bilingüismo. Se les asigna para este trabajo hasta su exposición cuatro horas.

En cada grupo se nombra un coordinador y un secretario que toma las notas respectivas acerca de las participaciones de los miembros del grupo. En estos grupos se observa el poco conocimiento conceptual teórico de la EBI, en lo fundamental se dedican a resumir acerca de lo que dice el documento que lo dan por sentado algo así como una norma, lo que ellos aportan más bien son sus experiencias personales, especialmente en el aspecto cultural lingüístico, acerca de las deficiencias en la comunicación de los niños, su confusión con el uso del castellano y el quechua. Los grupos realizan su trabajo en medio de la alegría y las bromas especialmente este último en el idioma nativo quechua, las reuniones de trabajo es motivo de encuentros, de establecer amistades y de sentirse cómodos dado el ambiente alegre y gustoso de la actividad.

El papel del capacitador es conducir estas dinámicas de grupos, que permanentemente son consultados por los grupos acerca de dudas o incomprensiones conceptuales, muchas

veces el capacitador cuando tiene un buen nivel de conocimientos explica y profundiza acerca de algunos conceptos a ser tomados en cuenta, pero en la mayor parte de las veces está preocupado en que los grupos elaboren sus papelógrafos y desemboquen en la exposición.

En la plenaria, de la exposición de los aspectos conceptuales, el relator designado es el que sale a exponer, que generalmente lo hace leyendo los papelógrafos, a veces los miembros del grupo complementan, los demás, hacen preguntas, son absueltas, cuando no, interviene el capacitador para aclarar. En otras ocasiones se prolongan los debates hasta pasado la hora, porque hay un ambiente de diálogo y de conocimiento.

Como se podrá apreciar estos dos puntos del marco conceptual para el conocimiento del capacitador resulta siendo insuficiente, aún cuando los profesores participantes se han esmerado en la dinámica del taller, sin embargo esos dos aspectos conceptuales, sólo son puntos elementales de la EBI, y es que no podemos echar la culpa al ente ejecutor ni a la planificación del Taller, sino que esto representa el corto alcance de la modalidad capacitación. En un taller es imposible que se desarrolle sus fundamentos de los conceptos, simplemente se hacen referencia, esto requiere de tiempos más prolongados de naturaleza formativa, requiere de internalizar no sólo la parte técnica metodológica, sino los fundamentos causales ontológicos y epistemológicos de la EBI.

3. El tratamiento y uso de las lenguas: el Quechua como primera lengua y el Castellano como segunda lengua. para lo cual se implementan las respectivas dinámicas de grupo.

| ASPECTO | CONTENIDOS | ESTRATEGIAS | MEDIOS Y MATERIALES | TIEMPO | INDICADORES |
|----------------|---|--|--|--|---|
| Lengua materna | Procesos y estrategias básicas para el aprendizaje de la lectura y escritura. | <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica para la formación de grupos - Distribución de documentos de trabajo e internalización de los mismos. - Lectura individual y silenciosa - Confrontación de versiones con sus compañeros. - Síntesis del significado de textos. - Sistematización de lo aprendido - Planificación y organización de ideas e información. - Primer borrador - Intercambio de escritos. - Revisión y corrección de escritos. - Corrección de ortografía y redacción. - Segundo borrador - Versión final - Evaluación del texto producido. - Se organiza en grupos - Distribución de documentos de trabajo. - Leen y analizan en grupos. - Elaboran las conclusiones en cada grupo - Exponen las conclusiones en plenaria. - Los participantes comentan respecto a los trabajos expuestos. - El capacitador complementa sobre las conclusiones de cada grupo y las del plenario. | <ul style="list-style-type: none"> *Instrumentos de recolección de datos: -Fichas -Cuestionarios -Papel bond -Diskets *Separatas -Papelotes -Plumones -Cartulina -Papel lustre <p>Documentos de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Documentos de trabajo -Papelógrafo -Plumones -Tarjetas léxicas -Cartulina -Goma. -Masking | <p>5 horas</p> <p>2 horas</p> <p>3 horas</p> | <p>Conocen sobre los procesos y estrategias básicas para el aprendizaje de la lectura y escritura.</p> <p>Aplica los pasos básicos en los procesos de estimulación de la lectura y escritura.</p> <p>Redacta textos utilizando el alfabeto quechua, considerando normas ortográficas propias.</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica 8 - Recuperación de saberes a través de la aplicación del dictado de 10 palabras. - Corrección de la prueba. - Presentación de grafías - Reconocimiento de las grafías del idioma quechua. - Presentación de las grafías en palabras frases y oraciones. - Práctica 1,2,3,4 - Evaluación. | | | |
|--|--|--|--|--|--|

En cuanto a los contenidos utilizados referente a la lengua materna se resume en lo siguiente:

- Procesos y estrategias básicas para el aprendizaje de la lectura y escritura.
- Estimulación de la lectura y escritura.
- El alfabeto quechua, normas ortográficas

Estos tres contenidos son importantes para el dominio de la lecto escritura del Quechua, pero la capacitación es limitada en cuanto a su intensidad de aprendizaje, porque sólo se remite a un aspecto pragmático del Quechua. Porque falta sistematizar de los procesos y estrategias básicas para el aprendizaje de la lecto escritura del Quechua y tomar cuáles son las mejores estrategias para el aprendizaje de los niños acerca de este idioma nativo.

De otra parte, hay mucha confusión en los docentes en cuanto al manejo fluido de las normas gramaticales del Quechua, por una parte, la norma estandarizada que se usa es el quechua ayacuchano, pero la variedad Cusco Collao que se practica en nuestro medio, les es un poco.

diferentes para los hablantes que no están acostumbrados a la escritura de la lengua nativa.

Las estrategias empleadas para el dominio de los contenidos muestran lo que afirmamos es carácter pragmático utilitario de la capacitación. Veamos:

- Dinámica para formación de grupos
- Distribución de documentos de trabajo e internalización de los mismos.
- Lectura individual y silenciosa
- Confrontación de versiones con sus compañeros.
- Síntesis del significado de textos.
- Sistematización de lo aprendido
- Planificación y organización de ideas e información.
- Primer borrador
- Intercambio de escritos.
- Revisión y corrección de escritos.
- Corrección de ortografía y redacción.
- Segundo borrador
- Versión final
- Evaluación del texto producido.
- Se organiza en grupos
- Distribución de documentos de trabajo.
- Leen y analizan en grupos.
- Elaboran las conclusiones en cada grupo
- Exponen las conclusiones en plenaria.
- Los participantes comentan respecto a los trabajos expuestos.
- El capacitador complementa sobre las conclusiones de cada grupo y las del plenario.
- Dinámica 8
- Recuperación de saberes a través de la aplicación del dictado de 10 palabras.

- Corrección de la prueba.
- Presentación de grafías
- Reconocimiento de las grafías del idioma quechua.
- Presentación de las grafías en palabras frases y oraciones.
- Práctica 1,2,3,4 – Evaluación.

De acuerdo a la entrevista con los profesores manifiestan un gran obstáculo en cuanto a la escritura y la lectura de la lengua quechua, para lo cual se pone énfasis en este aspecto, no tanto así en la metodología de aprendizaje del castellano como segunda lengua. De igual manera, para cumplir este objetivo se recurre a la estrategia de la dinámica de grupos, pero previamente el capacitador expone las grafías del alfabeto quechua, su estructura consonántica y su estructura vocálica, se hace la aclaración respectiva de que el quechua sólo tiene tres vocales y no cinco como lo hacen otros por desconocimiento lingüístico. Acerca de esto no hay ninguna duda, todos están de acuerdo que se debe escribir con tres vocales, por cuanto escribirlo con cinco representa escribir el quechua a la manera castellana, la escritura no es para los hablantes del castellano sino para los hablantes del quechua. Con esa previa presentación se pasa a la formación de grupos de trabajo, consistente en la lectura individual y silenciosa, hacer la síntesis del significado de la lectura.

La mayor parte de los participantes tienen dificultades en la lectura de los textos escritos en quechua, por cuanto los textos son normalizados de acuerdo al dialecto ayacuchano, y que para los hablantes del quechua sureño Cusco Collao resulta motivo de dudas, esto resulta así porque hay la tendencia a leer el quechua a la manera castellana; sin embargo, con las aclaraciones necesarias hay la suficiente comprensión. Lo que se observa aquí es la riqueza de las contribuciones de los participantes al acervo léxico de los textos, los participantes sacan a relucir términos o expresiones novedosas para ciertas denominaciones, lo que deja como reto la necesidad de elaborar textos particulares adecuados a la región de Puno, incluso por zonas específicas.

En cuanto a la escritura, a través de las dinámicas de grupos se realizan la tarea de escribir relatos, experiencias o descripciones en el idioma nativo quechua. Para este cometido, los profesores participan activamente, mostrando mucho acomodamiento, por cuanto cada uno de ellos sabe alguna historia, fábula, descripción anécdota o algo parecido en idioma nativo. Se toma en cuenta aquello que es más distintivo de la comunidad, todos intervienen en la corrección de la escritura para luego ser pasado al papelógrafo. Esto es leído y traducido en las plenarios de presentación, a veces hay algunas observaciones de los participantes acerca del uso del uno u otro término, su significación o la forma escrituraria correcta. Estos talleres muestran una riqueza inmensa en cuanto a las potencialidades del bagaje cultural andino quechua de parte de los profesores que sería muy importante expresarlo en textos o también material para ser sistematizado en el estudio de la lengua y cultura. A continuación presentamos una canción elaborado por una profesora participante del Taller, denominada “escobita bonita”.

Sumaq Pichanita

(takiy)

Sumaq pichanita (kuty)

Munay pichanita

Pichay, pichay, pichay

Ichuchakunata (kuty)

Pichay, pichay, pichay

Q'upachakunata

Mana qan munanqui (kuty)

Sumaq pichanita

Rupharapusqayki (kuty)

Q'unchapatapi.

Prof. Genoveva Cruz V.

NICASIO

15/09/04

La escritura en términos generales está bien, se maneja con las tres vocales, igualmente es correcta el uso de las aspiradas (ph) y las glotalizadas (q').

Hay deficiencias en la escritura, no todos tienen el dominio, el manejo de las vocales y las consonantes, esto podemos ver en la siguiente canción elaborada por una de las participantes:

HAYLLI

Tijsi wiraqocha

Túkuy ruraj,

Sunqoy tutallapi

Qori rauraj.

Kusi ñawillaykin

Paqarichun,

Qoñi samayñiykin

Wayrarichun.

Khúyak makillaykin

Masttakuchun,

Wiñay atiykiykin

Tikakuchun.

Hilda Ccori M.

I.E.P. 70451 Achacuni

15-09.04

Hay confusión en el uso de las vocales, usa la “o”, en las palabras “sunqoy”, “qori”, “qoñi”, pero también en otras usa correctamente la “u”. También hay el mal empleo de las consonantes, por ejemplo en la palabra “qoñi”, que debe ser escrita con la glotalizada “q’”, “q’uñi”, así mismo “masttakuchun” que debe ser escrita correctamente “mast’akuchun”.

También en la siguiente adivinanza se observa las deficiencias en la escritura:

ADIVINANZAS

Huk chahrapy phichqa

Turakuna t’akaykuchkanku

Muhukunata wakin pukata

Azulta, yanata, t’akaykuchkanku.

¿imataq kamma?

Carmencita L. Mas Pilco

“Chahrapy” está mal escrito, debe ser “ ”chaqrapi”, igualmente mal escrito “kamma”, debe ser “kanman”.

En la siguiente adivinanza hay errores:

WATUCHIY

Sumak wirakocha tatayqa

Huk takikuq mamayqa
 Munay q'illo p'achayuq
 Ñuqaqa kani
 ¿imas chay kanman?

Incorrecto

Correcto

Sumak

Sumaq

Wirakocha

Wiraqucha

Q'illo

Q'illu

El poema "Unanchitay", está bien escrito

UNANCHITAY

(Harawi)

Unanchitay unanchitay

Munaytan laphapinki

Kaypipas maypipas.

Hatunkuna huchuykuna

Napaykusunki

Raymiyki phunchaypi

Kaypipas maypipas.

Chayraykun ñuqayku

Yuyariyku, phunchayniyki

Phunchupi, Piru

Llakta hatun suyu,

Sapa 28 juliupi

Raymichakunki phunchayniykita.

Yolanda Rodríguez Pari

I.E.P. 70906 Leque Leque Santa Lucía – Lampa

En la siguiente canción “Yachaywasi” hay errores:

YACHAYWASI

(takiy)

Ñan ripusaqña karu wasiyta

Urku wasanta chikaripusaqña (kuty)

Ancha nanasqa sunqu k'irisqa

Yachaywasiyta saq'erparipusaq (kuty)

Hamuy wayqecha ama waqaychu

Munaychata uqlarikusun (kuty)

Ichas tupasun ichas manaña

Q'aya wataman ichas kutimusaq (kuty)

Jaime Jhuallanca Huaracallo

I.E.P. 70669 Uchususi Cabanilla

Incorrecto

Correcto

Urku

Urqu

Saq'erparipusaq

Saqirparipusaq

Wayqecha

Wayqicha

El uso del quechua es contagiante que continúa aún después de haber finalizado el cronograma diario de labores, continúa en la conversación a la hora de tomar los alimentos o en la conversación en la calle. Por ello, las personas que no participan en la capacitación suelen decir que así son los profesores cuando están en capacitación EBI, hablan el quechua.

Obviamente no sólo se trata de la lectura y escritura del quechua en los talleres, sino también problemas colaterales, como es por ejemplo, la discusión la distribución del tiempo que se debe dedicar al uso del idioma nativo en el proceso del quehacer pedagógico en el aprendizaje del escolar, la mayor parte opina que es mejor destinar determinados días para el uso del quechua en el proceso educativo.

El tema de la enseñanza del castellano con una metodología de segunda lengua.- Este es un punto débil en las capacitaciones EBI, porque se destina muy poco tiempo para ello, debido quizá a la deficiencia de parte de los capacitadores en el dominio de esta metodología, se da por conocido el castellano por el hecho de que el docente habla castellano. Sin embargo, se observa en la fase del seguimiento y del monitoreo las evaluaciones y recomendaciones respectivas referentes al castellano, nos inclinamos a decir que el aprendizaje del castellano se sigue haciendo a la manera tradicional. No se observa la práctica de la transferencia de las habilidades de la lecto-escritura quechua al aprendizaje del castellano, el uso práctico de las vocales distintivas en el quechua y el

castellano. La importancia de la oralidad castellana para pasar a su respectiva representación escrituraria, entre otros.

Como se sabe, existen dos pasos fundamentales para el aprendizaje del castellano como segunda lengua, esto es, la oralidad y la escritura. En el primer caso, hay tres momentos decisivos en el aprendizaje del castellano como L2: presentación, práctica y uso. Sólo cuando se haya practicado intensamente con los niños escolares se puede pasar a la práctica de la escritura. En esta parte para niños hablantes del quechua, es importante que primero hayan aprendido la escritura de su lengua nativa, luego para transferir estas habilidades a la producción escrituraria del castellano.

Igualmente podemos decir que la capacitación en el uso del idioma nativo y el castellano como segunda lengua para los profesores es insuficiente, requiere de mayor conocimiento lingüístico de la estructura de la lengua como también de la práctica sostenida en el uso del idioma nativo. Los profesores demuestran actitudes positivas en la capacitación, no resulta lo mismo en el uso pedagógico en las aulas con los niños, los docentes tienen muchas limitaciones o cambian de actitud y prefieren el uso del castellano como el instrumento lingüístico en la práctica pedagógica.

4. Métodos y técnicas para trabajar el área de lógico matemática

| ASPECTO | CONTENIDOS | ESTRATEGIAS | MEDIOS Y MATERIALES | TIEMPO | INDICADORES |
|------------|--|--|--|---------|--|
| Matemática | Estrategias metodológicas para trabajar números y operaciones matemáticas. | <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica: Cantan una canción - Distribución de YUPANAS - Cuentan oralmente hasta el diez - Realizan operaciones sencillas con la yupana sin exceder a 10. - Relacionan los números de manera oral y escrita. - Comparan resultados. | <ul style="list-style-type: none"> -Cartulinas -plumones -tijeras -goma -siluetas -papel lustre -maskung plumones | 4 horas | Utiliza estrategias metodológicas para trabajar números y operaciones matemáticas. |

Aquí la estrategia metodológica principal se ha reducido a las operaciones básicas de la Matemática, suma, resta, multiplicación y división. La yupana se dice que es un instrumento andino de base diez, que sirve para el aprendizaje de operaciones con números especialmente suma y resta nadamás, no tiene mucha utilidad en cuanto a multiplicación y división, que requiere de más investigaciones para elaborar la pedagogía correspondiente de la Matemática en la enseñanza para los niños andinos.

Como se sabe, las dos áreas más deficientes en la formación del niño escolar rural, es lenguaje y matemática; pero al mismo tiempo son los dos aspectos importantes. En la programación del taller está inserto adecuadamente en la distribución del tiempo a la capacitación en esta área. Esto está diseñado especialmente para ser abordado con el uso de la lengua nativa. Las estrategias metodológicas a las que se recurre para la capacitación en el área lógico matemática, es la misma, es decir la dinámica de grupos, matizado con elementos motivadores para el niño como son la ejecución de canciones, representaciones dramáticas. Para el aprendizaje de los contenidos se utilizan, las

preguntas y respuestas, tanto a nivel individual como a nivel grupal, de igual manera el uso de los números en la forma oral y escrita.

Merece una atención especial el uso de la "yupana" (que quiere decir *para contar*), en el proceso del aprendizaje-enseñanza de la matemática. Se dice que este instrumento haya sido utilizado por los enseñantes incas en el manejo de la matemática, tiene una base decimal. Su construcción se hace empleando materiales simples, generalmente madera a las que se le hace hendiduras de hasta diez, con este instrumento se puede realizar las operaciones básicas de suma y resta. El uso de este instrumentos está generalizado en la capacitación EBI a nivel nacional. Con esto los alumnos rápidamente aprenden a contar y también realizar operaciones de suma y resta sencillas, siempre utilizando el idioma nativo.

La otra es, cuando el maestro lanza preguntas de cálculo en quechua a los que el alumno debe responder igualmente en el idioma nativo. Existen textos al respecto, sin embargo el problema es que no es de uso cotidiano y generalizado en las escuelas rurales, pero aún así falta desarrollar pedagogías específicas para el aprendizaje de la matemática con los niños rurales.

De otra parte, se observa que hay limitaciones no solo en la pedagogía de la matemática, sino también en los contenidos, se sabe lo elemental, pero más allá de eso, de las propiedades, de los axiomas, las formas de representación numérica y sus operaciones, los capacitados tienen muchas limitaciones, se piensa que enseñar en la escuela primaria la matemática, es conocer sólo los aspectos elementales del cálculo numérico.

5. Lineamientos para la participación de la comunidad y de los padres de familia en el desarrollo de las actividades educativas (dinámica de grupos y dramatizaciones)

| ASPECTO | CONTENIDOS | ESTRATEGIAS | MEDIOS Y MATERIALES | TIEMPO | INDICADORES |
|---------|--|---|--|--------|--|
| Gestión | Lineamientos políticos de participación comunal padres y madres de familia en el desarrollo de las actividades educativas. | <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica para la formación de grupos - Distribución de documentos de trabajo. - Leen y reflexionan sobre los contenidos que corresponden a normas legales. - Negociación con los profesores para la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> *Documentos de trabajo *Estímulos *Papelógrafo *plumones *masking Materiales -Coca | 1 hora | Conocen propuestas y lineamientos políticos de la participación de la comunidad padres y madres de familia en el desarrollo de las actividades educativas. |

La participación de la comunidad en la gestión educativa es importante, más aún en el modelo educativo de la educación bilingüe intercultural, pero al taller ni siquiera participaron, por problemas logísticos y de presupuesto, porque si los padres de familia venían al Taller, los profesores o el ente ejecutor tenía que costear su estadía de los padres en este evento. De otra parte, ellos ni siquiera estaban informados del evento y menos tenían la intención de asistir a ello porque no estaban lo suficientemente motivados. En esas condiciones esta parte de la capacitación sólo se realizó con los profesores asistentes a la capacitación.

Todos son concientes de la absoluta necesidad de la participación de los padres de familia y la comunidad en el desarrollo educativo, los profesores generalmente se quejan de la poca colaboración de los padres y madres en el aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, esto no siempre es así, hay dos niveles de relación de los padres con la escuela: 1) Los padres participan en los aspectos generales de la escuela, especialmente en la tarea del cuidado de la infraestructura, ya que realizan trabajos para solucionar problemas a este

respecto. 2) Los padres no prestan mucha atención al aprendizaje específico de sus hijos, piensan que esto es tarea del profesor. Quizá esto se pueda justificar porque los padres no pueden apoyar en las tareas escolares de los niños porque su nivel de instrucción no les permite para tal labor. De otra parte, los padres de familia hacen trabajar a sus hijos en las tareas agrícolas o pecuarias, como también en actividades domésticas, porque ese es el concepto del hombre andino, diferente al de la ciudad.

Muchos padres de familia se oponen a la implementación de la educación bilingüe intercultural, porque no tienen conocimiento acerca de lo que ello representa, tienen una idea distorsionada, piensan que tal modalidad es para los niños del campo que no tienen privilegio, porque los de la ciudad que sí tienen privilegio para ellos es el castellano. Ellos dicen que ya saben el quechua, para qué eso, que requieren del castellano porque así sus hijos podrán acceder a las universidades, viajar a las grandes ciudades a trabajar. Ese es el concepto, muchas veces atizado por el profesor que también no tiene una identificación con tal sistema.

“Manan munaykuchu qhiswa simitaqa, irqisituykunaqa yachañan chai simitaqa. Nuqaykuqa munayku kastillanusimitan allin wawaykunaqa kananpaq” (Trad. Nosotros no queremos el idioma quechua, porque nuestros hijos ya saben eso, nosotros queremos el castellano para que nuestros hijos sean exitosos”

Sin embargo, los padres de familia siempre juzgan por los resultados, cuando ve que su hijo sabe leer y escribir adecuadamente y sabe realizar las operaciones matemáticas elementales, dice que el profesor es bueno, así sea de EBI o no, merece el respeto de la comunidad. Existe una opinión muy difundida entre los padres de familia, sus hijos deben cursar la escuela primaria en la comunidad, la secundaria en la ciudad, a eso aspiran porque piensan de todas maneras la educación en la ciudad es mejor que la del campo.

La falta de información de los padres de familia acerca de la EBI hace que los entes

ejecutores vean seriamente este problema, por ello se considera necesario un punto en el taller de capacitación docente acerca de la sensibilización de los padres de familia hacia la EBI, que básicamente consiste en las estrategias para informar a ellos acerca de esta modalidad educativa.

Las estrategias desarrolladas al respecto en el taller se resumen, en la dinámica de grupos de los docentes para reflexionar de cómo hacer participar a los padres de familia en la tarea educativa. Se realizan dramatizaciones de cómo la comunidad puede aportar con conocimientos en el desarrollo educativo de los niños, como es por ejemplo la realización del ritual del "pago a la tierra". Se discute y se aprueba que la comunidad debe participar en la elaboración del currículo escolar, la necesidad de la diversificación curricular. Pero esto no siempre se cumple, sólo queda en el buen deseo. Se requiere todavía de un largo esfuerzo para incorporar al padre de familia como elemento propulsor del cambio educativo con la EBI, para lo cual la tarea no termina simplemente en la responsabilidad del profesor de la escuela rural, sino toda una política de gobierno que se debe implementar para informar adecuadamente a la comunidad acerca de las bondades de la EBI.

6. Lineamientos para elaborar investigaciones

El maestro EBI tiene la necesidad de tener los elementos básicos para realizar investigaciones con el propósito de aplicar la EBI con calidad, estas tareas van desde el diagnóstico de la comunidad, del aula, por área, incluso por temática para la diversificación curricular. Los lineamientos que se dan en el taller de capacitación son muy elementales o casi nada. No hay la práctica de realizar investigaciones, lo acostumbrado es recibir directivas, órdenes, o conocimientos ya elaborados por las autoridades superiores.

Los conocimientos y las experiencias que los maestros han acumulado servirían de mucho para la práctica pedagógica en EBI, si se dan unos lineamientos sencillos y

básicos para realizar investigaciones. En los talleres surgen estas sistematizaciones, así tenemos el calendario comunal trabajado por un grupo de participantes, presentamos a continuación:

CALENDARIO COMUNAL

ABRIL:

- Recojo de cañihua y quinua
- Cosecha de papalisa, oca, izaño y otros.
- Dosificación de ganados.

MAYO:

- Cosecha de papa
- Fiesta de las cruces.
- Bañado de ganados.

JUNIO:

- Selección de papas: para semilla
- Elaboración de chuño negro y chuño blanco.
- T'inkachi y takuy de San Juanitos (ovinos)

JULIO:

- Concurrencia a la Fiesta Patronal de San Santiago.

AGOSTO:

- Renuevan el techo de sus casas.
- Fiesta de San Santiago Apóstol.
- Celebración de matrimonios.

SETIEMBRE:

- Empadre de ovino
- Sembrío de quinua y cañihua.
- Sembrío de papalisa.

OCTUBRE:

- Visita de I. E. Y Comunidad en general.
- Última semana de octubre, elaboración de alimentos para Todos Santos.

NOVIEMBRE:

- Todos los Santos.
- Sembrío de papa.

DICIEMBRE:

- Trasquila de ovinos y alpacas.
- Dosificación de ganados.

Este calendario nos indica cuáles son los períodos en que los escolares inasisten y por qué razones, es decir, la necesidad de adecuar el calendario escolar compatible con el calendario de la comunidad.

DINEBI no tiene orientaciones metodológicas para realizar investigaciones, es necesario crearlas a la luz de las experiencias y las exigencias. En los talleres se habla de diversificación curricular pero no se dice que para realizar eso es necesario realizar investigaciones específicas en el terreno, básicamente bajo la metodología de investigación-acción.

7. Plenarias de exposiciones de conclusiones

La estrategia metodológica fundamental para producir e insumir conocimientos en los profesores participantes de la capacitación, básicamente ha sido la metodología activa de la dinámica de grupos. El empleo de esta metodología corresponde a la filosofía misma de la innovación pedagógica, el constructivismo, en donde lo que, "importa más es lo que hace el alumno que lo que hace el profesor. Si en un método de enseñanza la actividad la lleva predominantemente el profesor, es éste quien de verdad aprende y no el alumno. Sin embargo, si la actividad predominantemente la ejecutan los alumnos (orientados, ayudados y motivados por el profesor), son éstos quienes más aprenden, que en definitiva es el fin que se persigue). (Román Sánchez, José María Et. Al., 1980 Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias, Madrid - España: CINCEL S.A. Pág. 23).

La dinámica de grupos aplicado en el taller de capacitación del PLANCAD EBI, ha incidido básicamente en los participantes en los siguientes aspectos:

- a) En el interés y la motivación del docente en la modalidad de la educación bilingüe intercultural como una práctica pedagógica a ser aplicada en la escuela rural. Existió un interés contagiante en su momento, aunque no siempre duradero.
- b) Se observó que hubo aportes, conocimientos creativos al acervo de la EBI, especialmente en cuanto al uso de la lengua nativa quechua, tanto en el léxico como también en las creaciones innovadoras de cuentos relatos, adivinanzas y otros, que es necesario rescatar para acumular la pedagogía en la modalidad.
- c) Se observó que los participantes no estaban sujetos a un patrón de mando, se movía con libertad en sus discusiones, en sus apreciaciones, incluso en su cuestionamiento a la modalidad EBI. Sin embargo, en la producción de conocimiento se nota que todavía es poco y siempre hay la tendencia a esperar algo hecho por los canales superiores.

- d) El ritmo de trabajo colectivo fue mayor que la producción individual. Todos contribuían con algún aporte, lo mismo corregían o criticaban. Pero en la producción de los conocimientos no siempre se hacían con la profundidad que algunos temas merecían debido a las limitaciones de formación e información de parte de los participantes.
- e) Hubo bastante socialización entre los participantes. Estos encuentros colectivos entre los profesores rurales significan motivo de alegría, esparcimiento, renovar amistades o conseguir otros nuevos. El ambiente se pasa generalmente entre bromas, chascarrillos, anécdotas, especialmente usando el idioma nativo. No sólo se conversa sobre los temas abordados, sino también otros que van desde la situación política del país hasta niveles familiares de hijos y similares.
- f) El ejercicio del pensamiento en la tarea encomendada a los grupos, hay intervenciones creativas que no están necesariamente escrito en los libros, observaciones que es necesario tomarlos en cuenta, como aquella que dicen que la EBI tendría rápidamente éxito si a los profesores que la aplican, el estado peruano fijaría un porcentaje de incentivos en sus haberes, y otras por el estilo.

Una vez terminado el primer taller de capacitación docente en EBI, los capacitadores hicieron el informe respectivo al coordinador del ente ejecutor, los que constaron de las siguientes partes: actividad desarrollada, principal objetivo propuesto, logros alcanzados expresados en porcentajes, dificultades encontradas, acciones que permitieron superar las dificultades y sugerencias. (Ver informe del I Taller en anexos)

&

De los aspectos más saltantes del informe realizado por el capacitador, desprendemos los siguientes aspectos:

1. La nula participación de los padres de familia de las escuelas rurales involucradas en la EBI. Esto por las siguientes consideraciones:

- a) Los padres de familia no asistieron pese a que se les comunicó aunque sea tardíamente, porque les significaba gasto económico el trasladarse hasta la ciudad de Lampa donde se realizaba la capacitación, y los docentes, ni el capacitador ni el ente ejecutor estaba en condiciones de asumir esos gastos de traslado y además asumir su alimentación y hospedaje.
- b) Porque no se les explicó en qué consistía la capacitación, qué alcances tenía. Es decir el padre de familia prácticamente no tenía ningún conocimiento acerca de la capacitación.
- c) Los capacitadores y los docentes, hasta cierto punto, no querían la participación de los padres de familia porque ellos pensaban que no iban a contribuir en nada, además su presencia iba a acarrear gastos para ellos.

Los maestros recomiendan en el futuro debe realizarse mayor difusión de los alcances y de las bondades de la EBI.

2. Los maestros han conceptualizado sobre lo que representa la educación bilingüe intercultural como una modalidad educativa para niños del área rural que tienen como lengua materna el quechua. De acuerdo al informe ellos han logrado conceptualizar en un 96 %. Sin embargo, esta información es muy relativa por cuanto es difícil expresar en porcentajes el nivel de aprendizaje de los conceptos de la EBI, teniendo en cuenta el corto tiempo del taller, de otra parte, la capacidad de adaptación o aplicación in situ por el maestro en el ejercicio de la tarea educativa en la escuela.

Muchos maestros entrevistados después del taller de capacitación respondían a la

pregunta ¿qué es la educación bilingüe? Como la utilización del idioma nativo en la educación, esto al parecer era generalizado, excepcionalmente respondían como el empleo de dos lengua y dos culturas en el proceso educativo. Además del aspecto pragmático del taller quedaba fundamentalmente el empleo del quechua en el proceso de aprendizaje del escolar. Siempre quedan muchos vacíos conceptuales en los capacitados: las características sociolingüísticas de nuestro país, el tipo de educación bilingüe a implementarse y el por qué de ello, la enseñanza del castellano con metodología de segunda lengua y otros más.

3. El empleo de la lengua nativa en el proceso de aprendizaje de los niños y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En el primer caso, los participantes reconocieron el alfabeto quechua y su diferencia con el alfabeto del castellano. Hubo muchas preguntas del por qué se debe escribir el quechua con tres vocales y no con cinco, que es más fácil para ellos. Obviamente, ellos querían la escritura del quechua a la manera castellana, a lo que el capacitador aclaró que cada lengua tiene su propia estructura gramatical, incluida su sistema consonántica y vocálica. Siendo para el quechua las vocales a, i, u; la e y la o sólo se abren al contacto de consonantes posvelares, como es el caso de la "q". De todas maneras en el ambiente flotaba la duda, pero aceptaban el uso de las tres vocales en la escritura, además la necesidad de normalizar la lengua a fin de comunicarse en mayor extensión con los hablantes del quechua.

En el informe se pone el cumplimiento de objetivos en el dominio de la lengua nativa en la lecto escritura en un 80 %, igualmente esto es relativo, porque de acuerdo a la observación requiere de mayor práctica de parte del docente en la escritura y también en la lectura, a pesar que hay en ellos muy buen dominio de la oralidad. El dominio de la escritura en L1 por los profesores es tanto más necesario, si se tiene en cuenta que los niños rurales al momento de alfabetizarse, ellos no tienen tradición de lectura ni de materiales escritos a la mano, como que sí existen esas condiciones en el medio urbano.

En la el Taller faltaba desarrollar mucho más en cuanto a las discriminaciones que se debe realizar entre la memoria auditiva y visual para poder diferenciar las letras m y n, p y q, n y u, cuyas formas son muy semejantes.

4. La enseñanza del castellano como segunda lengua. En el taller se insistió en el aprendizaje del castellano como segunda lengua, de acuerdo al informe se dice que los maestros lograron aprender esta metodología en un 94 %. Esta cifra quizá sea mucho menos, si se tiene en cuenta que hay que diferenciar el uso del castellano como lengua instrumental para el proceso de aprendizaje de los niños en todas las áreas educativas, eso siempre se ha hecho; pero otra cosa diferente es el hecho que el castellano sea objeto de estudio, en esta parte siempre hay confusión entre los maestros, no pueden diferenciar nítidamente esos dos aspectos. En el Taller se ha tratado de hacer las prácticas respectivas referentes al castellano, como son: el aspecto fonético, los sonidos, su vocabulario, su estructura. El no dominio de estos aspectos trae como consecuencia la confusión de las vocales, los errores de sintaxis.

También ha quedado pendiente de cómo se transfiere las habilidades del dominio de la lengua quechua al castellano, faltaba insistir más el cuadro comparativo del alfabeto quechua con el alfabeto castellano, los ejemplos en cada uno de ellos.

5. La programación curricular básica, que está directamente relacionado con la diversificación. Aquí hubo deficiencias en el Taller, por cuanto el material la "Estructura Curricular Básica" no estuvo a la mano, por lo que se tuvo que improvisar. Ya que la programación y la diversificación curricular parte por el conocimiento de la estructura curricular básica, luego por el proyecto educativo regional (que en ese momento todavía la DREP no había elaborado, luego los proyectos educativos institucionales).

La programación se hizo en base a los documentos pasados como referente, esto se reprodujo casi en su totalidad lo de los años pasados. Pero en cuanto a la diversificación

curricular, todavía se adolece de la manera de elaborarlo, para lo cual falta gran dosis de investigación por parte del docente. En realidad este aspecto no se puede realizarlo de la noche a la mañana porque además requiere la participación de la comunidad educativa como son, por ejemplo, los padres de familia. Por lo que, se sigue ejecutando los currículos pasados y se pone algunos ejemplos del medio, como una forma de justificar la diversificación curricular.

Hay una distancia entre lo informado y los logros reales en la capacitación, esto se justifica, por cuanto los capacitadores tienen que demostrar que su labor viene cumpliendo con los objetivos, porque de otro modo podría significar su separación por el ente ejecutor o la misma dirección de la DINEBI. De otra parte, los temas desarrollados requieren de mayores tiempos en su tratamiento, a veces no se puede avanzar mucho debido a las preguntas que formulan los profesores, sobre puntos específicos o experiencias concretas en el aprendizaje de los niños, en estos casos el tiempo se prolonga y no queda mucho tiempo para el desarrollo de otros temas. Pero se hace lo que se puede, los capacitadores se esfuerzan por hacer cumplir los objetivos, a veces les falta mayores conocimientos para las respuestas de los maestros.

La capacitación responde a un momento coyuntural, circunstancial. En ese entender el PLANCAD EBI lo que ha hecho es abrir consenso en la sociedad acerca de la posibilidad de la educación en la lengua nativa, pero todavía no es lo que se espera, es decir, la calidad de la educación en el medio rural, para lo cual se requieren maestros de vocación y con los conocimientos suficientes para poder abordar con eficiencia esta modalidad educativa. Para lo cual, sólo lo puede proporcionar una formación magisterial sea en las universidades o en los institutos superiores pedagógicos.

3.3.1.2. El Segundo Taller de Capacitación

Los contenidos que se han tratado en el II Taller son los siguientes:

- Lecto escritura en quechua
- Elaboración de unidades didácticas
- Diversificación curricular
- El castellano como segunda lengua
- Lógico matemática
- Investigación, aprovechamiento de recursos del medio para la elaboración de material educativo
- Los valores

De acuerdo a la directiva del PLANCAD-EBI, el segundo taller debía servir para evaluar los avances del primer semestre y sobre esta base profundizar en los temas, así como insistir en el mejoramiento de la práctica docente. El segundo taller del PLANCAD-EBI Puno se cumplió con todos los entes ejecutores los días: 15,16, 17, 18 y 19 de setiembre del 2004. Una primera observación es que no se cumplieron los cronogramas, que provino de la misma DINEBI, luego la agenda de contenidos de la capacitación contienen los mismos puntos del primer taller, el cual podría estar bien en la medida que se trata de insistir en los temas básicos del primero; pero lo que no se ve es la sistematización de los aspectos observados y evaluados en el monitoreo y los grupos de interaprendizaje. Los capacitadores saben verbalmente cuáles son las deficiencias, pero no hay algo escrito en forma sistematizada de esos mecanismos de la capacitación, para ser abordadas también en forma sistemática.

Las estrategias metodológicas no han variado, pues se sigue utilizando la metodología activa, la dinámica de grupos. Los contenidos giran en torno al conocimiento y práctica de la lengua nativa, la elaboración de unidades didácticas, la metodología para el aprendizaje del castellano como segunda lengua, el área de lógico matemática especialmente la utilización del quechua en su pedagogía del aprendizaje, la elaboración de materiales educativos empleando los recursos de la comunidad, los valores a ser inculcado en los niños. (Ver anexos: Programación del II Taller de capacitación para docentes en EBI – 2004)

En cuanto a la lecto escritura del idioma quechua, se hacen algunos avances sobre todo en la escritura diferenciando las tres vocales del quechua y las cinco del castellano, en sus diferentes formas de uso, sea en las formas simples como son las palabras hasta la escritura literaria de relatos. La elaboración de unidades didácticas, se hace la práctica correspondiente a través de modelos ya preestablecidos. No sucede lo mismo en cuanto a la diversificación curricular, ya que falta un trabajo previo de investigación de la comunidad para tomar los elementos en esta diversificación, como también los aportes de los padres de familia y también de los padres de familia, por lo que queda todavía como un discurso en la capacitación. En los demás aspectos, el castellano como segunda lengua, lógica matemática, la investigación y los valores, la capacitación sólo ha tocado los aspectos elementales, faltando desarrollar aún más.

&

El informe hecho por el capacitador de la UGEL Lampa, Santa Lucía, Cabanilla y Nicasio, se desprende la misma tónica que para el primer informe del primer taller. Entre los principales podemos destacar:

1. El cumplimiento de normas de convivencia adecuadas para el cumplimiento de los objetivos del taller, se señala como logro alcanzado hasta en un 95 %. Este aspecto podríamos decir, es el que más se cumple porque las tareas correspondientes a las tareas del taller se desenvuelven en un ambiente de cordialidad, de camaradería.
2. Se refuerza lo concerniente al dominio de la lecto escritura en la lengua materna, el quechua, se pone en el informe el alcance de objetivos en un 65 y 80%, observándose que hay deficiencias en este aspecto, sobre todo en cuanto al uso de las grafías del idioma, la confusión de ellas, al uso estandarizado en su escritura, se tiende siempre a escribir a la manera castellana. Esto demuestra la poca práctica de parte del docente en el uso del idioma nativo. Hay esfuerzos aislados meritorios en cuanto a la escritura, así la profesora de Nicasio, escribió la siguiente canción:

HUK'UCHA Q'ARACHA

(takiy)

Hukúcha q'arachamanta (kuty)

Zapatituta rurachipisqáyki (kuty)

Uwiha wilmachamanta (kuty)

Sumirituta rurachipusq'ayki (kuty)

Asnucha wilmachamanta (kuty)

Uqi tirnuta rurachipusq'ayki (kuty)

Uwiha wilmachamanta (kuty)

Wayititata awachpusq'ayki (kuty)

Pulliritata sirachipusq' ayki (kuty)

Marcosa Rivera Rodríguez

NICASIO

Sólo tiene dos errores:

Incorrecto

Correcto

Q'aracha

Qaracha

Zapatituta

Sapatituta

En el poema "pampa llanllarin", elaborado por una participante, no se observa errores

PAMPA LLANLLARIN

(Harawi)

Quya raymi killapi

Pampakuna llanllarin,

Uywakunapas pasaqta kusikun,

Hinallatataq sanquypis llanllarin.

Irqikunapas philpintukunawan

Kuska kuskaraq, llallin llallintaraq

Phawanaqanku kusikuymanta.

Josefina Mamani Calsina.

NICASIO

Hay que tener en cuenta también que los participantes solicitaban la ayuda del capacitador, para corregir sus errores, porque de todas maneras a los profesores les falta la práctica en la escritura del idioma nativo.

3. Se elaboran las unidades de aprendizaje por ciclos en EBI, esta tarea ha sido alcanzada en sus objetivos en un 90 %, sin embargo se prefiere hacerlo en el idioma castellano, no tanto así en el idioma nativo en el cual tienen limitaciones. Tenemos como ejemplo la programación "sembramos nuestros productos"

NOMBRE : Sembramos nuestros productos

JUSTIFICACIÓN :

CONTENIDO TRANSVERSAL:

DURACIÓN :

SELECCIÓN DE CAPACIDADES POR ÁREAS

| ÁREA | CAPACIDAD | INDICADORES |
|------------|--|--|
| C. I. (L2) | 1.1. Expresa sus necesidades, sentimientos, experiencias de vida. 1.2. Formula preguntas y emite respuestas coherentes cuando requiere información 1.3. Lee en silencio siguiendo la lectura de otros, respeta los signos de puntuación. 1.4. Establece el significado de las palabras por el contexto 1.5. Escribe textos usando oraciones 1.6. Revisa, localiza sus errores corrige o edita los textos que produce. | <ul style="list-style-type: none"> - Relata experiencias. - Formula preguntas. - Respeta los signos de puntuación - Escribe oraciones - Edita pequeños textos |
| L. M. | 1. Representa gráficamente fracciones de uso cotidiano $\frac{1}{4}$ $\frac{1}{2}$ $\frac{3}{4}$ 2. Lee y escribe fracciones con denominadores de 10. 3. Aplica técnicas conocidas de la sustracción con número N. | <ul style="list-style-type: none"> - Realizan fracciones de productos. - Lee fracciones |
| P. S. | 1. Conoce y aprecia los hechos históricos del pasado nacional. | <ul style="list-style-type: none"> - Aprecia los hechos históricos. |
| C. A. | 1. Ubica los órganos del sistema digestivo y respiratorio. 2. Describe plantas animales de su comunidad señalan características. 3. Describe propiedades de la materia. | <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce los órganos del sistema digestivo y respiratorio - Reconoce las propiedades de la materia. |

4. La producción de textos en castellano, empleando la metodología EBI. Aquí prefieren hacer a la manera castellana, sin tomar en cuenta los pasos recomendados en el aprendizaje del castellano como segunda lengua. Igualmente, aquí falta mayor práctica para el aprendizaje de los niños.

5. Actividades de aprendizaje en el área de lógico matemática, sobre todo empleando el idioma nativo. Lo que se observó son los vacíos en el empleo de términos en L1, lo que demanda la necesidad de crear estos términos, para no recurrir necesariamente al castellano y pensar que se puede hacer matemática sólo en la L2. También se observó la falta de didáctica para el aprendizaje de los alumnos en esta área.
6. Elaboración de materiales educativos utilizando recursos del medio. En el taller no se pudo hacer mucho puesto que ésta se desarrollaba en la ciudad y no en la comunidad; sin embargo, se contó con algunos elementos, sobre todo para elaborar materiales para el área de matemática. De todas maneras se requiere mayor creatividad mayor desarrollo en esta actividad, para lo cual se demanda de investigaciones para el mayor aprovechamiento de los recursos locales en la elaboración de materiales educativos.
7. La práctica de valores, este aspecto fue realizado con la dinámica de la dramatización, dando a entender qué es lo bueno y qué es lo malo y qué consecuencias trae cuando las personas no tienen valores. Si bien intervinieron positivamente los participantes en la ejecución de la dramatización, no ocurrió lo mismo en cuanto a las reflexiones el análisis de lo que representa ello, y cuáles son los valores distintivos de la comunidad andina con la cultura occidental, simplemente no alcanzó el tiempo.

Como se podrá apreciar existe la tendencia a sobrevalorar el cumplimiento de objetivos por parte del capacitador y de otra, la necesidad de profundizar los temas propuestas que dado lo limitado del tiempo y remitida exclusivamente a la dinámica de grupos, tiene muchas limitaciones la capacitación.

3.3.1.2. El proceso de monitoreo

El monitoreo correspondiente al ente ejecutor lo realizan los capacitadores durante todo el trabajo de campo que ellos tienen a su cargo (7 a 8 meses), ellos por lo menos

tienen la obligación de llegar dos veces a la escuela rural y hacer las evaluaciones correspondientes. En base a las experiencias pasadas la DINEBI ha sistematizado los ítems de evaluación y seguimiento, teniendo en cuenta el aporte de los entes ejecutores. En tal cometido este organismo del Ministerio de Educación elaboró el documento: "Orientaciones para la aplicación de los instrumentos de seguimiento y asesoramiento", que citamos a continuación:

"ORIENTACIONES PARA LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE SEGUIMIENTO Y ASESORAMIENTO

1. Los modelos de instrumentos a utilizar tienen como propósito unificar criterios y facilitar la labor de seguimiento y asesoramiento que los capacitadores realizan a los docentes que aplican la EBI en aula y a los grupos de interaprendizaje (GIA)
2. Los modelos propuestos se han elaborado en la UNEBI considerando los aportes de algunos entes ejecutores, como PARWA (Ayacucho), CEPCLA (Puno), ISP La Salle (Cusco) y Diaconía (Ancash). Dichos modelos son susceptibles de ser adecuados y mejorados en función de la realidad y de las experiencias de aplicación que realicen en sus ámbitos de trabajo.
3. Se ha diseñado dos juegos de instrumentos:
 - a) Una guía de seguimiento con su correspondiente ficha de asesoramiento, para ser aplicadas en aula y
 - b) Una guía de seguimiento con su correspondiente ficha de asesoramiento, para ser aplicadas en las reuniones de los GIA.
4. Para que los instrumentos sean aplicados y utilizados adecuadamente, el capacitador tendrá en cuenta que:

- Cuando realiza el seguimiento, generalmente el docente estará trabajando con los alumnos y también los GIA estarán funcionando. En tales condiciones el capacitador se acercará con el mayor cuidado y naturalidad posible, sin causar mayor alteración de la labor programada.
- Es necesario establecer una relación de diálogo, trato horizontal y de empatía con los docentes, a fin de que éstos colaboren comprensiva, abierta y objetivamente.
- Su función principal es la de asesorar (y no fiscalizar) al docente en base a la información que obtenga, a fin de mejorar las habilidades del docente para aplicar y lograr los objetivos de la EBI.

5. A nivel de aula el capacitador realizará lo siguiente:

- a) Aplicará la Guía de seguimiento. Esta es un instrumento de observación y entrevista al docente sobre su labor pedagógica. Es recomendable que el capacitador estudie, memorice y luego observe los aspectos a evaluar y solo recurra ocasionalmente a la guía para verificar algún aspecto omitido.

Se propone realizar el seguimiento en el orden siguiente:

Iniciar la entrevista al docente con los ítems del I aspecto (información general). Continuar con la observación de clase y del uso didáctico de las lenguas. Luego observar y entrevistar sobre la organización y ambientación, planificación y programación, uso de materiales, evaluación y opiniones del docente. El punto III cualidades del docente, se deducirá de todas las observaciones y entrevistas realizadas.

Adicionalmente es necesario tomar y registrar información sobre:

- El aspecto administrativo (apoyo de las autoridades y especialistas de la USE o ADE, entrega oportuna de documentos oficiales, etc).

- Las opiniones de los alumnos, de los otros docentes del centro educativo, de los padres u otros representantes de la comunidad, sobre la aplicación de la EBI, cambios notados en los alumnos, dificultades y sugerencias que proponen para mejorar la EBI.

La información que obtenga el capacitador, inicialmente debe registrarla en su cuaderno o libreta de campo, también puede grabarla discretamente; pero no debe registrarla directamente en la guía, excepto los ítems de los puntos I y IV.

La valoración de los ítems de cada aspecto evaluado, se hará marcando con un aspa (X) una sola alternativa de respuesta.

MB = Muy bien

B = Bien

R = Regular

NO = No realizada

En las observaciones o en los espacios dejados en blanco se escribirá las respuestas de las preguntas abiertas y se resumirán las limitaciones identificadas..

Contándose con todos los ítems calificados, se contabiliza el número de X marcadas en cada alternativa de respuesta, en relación a los aspectos (subtotales) evaluados y respecto al total de la guía. Los números obtenidos se convierten en porcentajes, y son éstos datos los que permiten saber el avance en la realización de un determinado aspecto y precisar las limitaciones específicas a fin de tomar las medidas correctivas y realizar el asesoramiento correspondiente.

La guía con los datos registrados y valorados, deberá constituir parte del informe del seguimiento que el capacitador presente al Ente Ejecutor.

- b) Aplicará la ficha de asesoramiento al docente.

Esta ficha, se ha diseñado en relación a los diferentes aspectos observados y analizados

durante el seguimiento.

El capacitador, escribirá resúmenes de las principales limitaciones identificadas en cada aspecto, y en base a dicha información efectuará el asesoramiento correspondiente.

La ficha se firmará por duplicado. Un ejemplar se entregará al docente y el otro al Ente Ejecutor.

6. A nivel del GIA, el capacitador:

- a) Aplicará la guía de seguimiento a los GIA. Esta es un instrumento con ítems abiertos, y cuya información obtenida mediante la observación y entrevista, deberá registrarse directamente en la ficha.
- b) Aplicará la ficha de asesoramiento a los docentes del GIA. A partir de la información obtenida con la guía de seguimiento, el capacitador efectuará resúmenes de las principales limitaciones detectadas, en relación a las cuales realizará el asesoramiento correspondiente.

La ficha se firmará por duplicado. Un ejemplar se entregará al coordinador del GIA y el otro al Ente Ejecutor.” (DINEBI – Min. de Educ.)

Las orientaciones directrices para la aplicación de los instrumentos por parte de los capacitadores, son estrictas y precisas y muy detalladas. Los capacitadores tenían que realizar informes periódicos a la coordinación académica del ente ejecutor, para que este a su vez sistematizara los informes y los enviara a Lima a la dirección central. Generalmente, los informes nos dicen que todo marcha bien, pero siempre hay una distancia entre los informes y la realidad transcurrida en la escuela rural.

Los instrumentos a ser aplicados en el trabajo son los siguientes:

1. Guía de seguimiento de aplicación de la EBI a nivel de aula. Las que a su vez contiene:

- a) Información general
- b) Desempeño laboral
 - Planificación y programación
 - Desarrollo pedagógico
 - . Observación de clase
 - . Organización y ambientación
 - . Uso de materiales educativo
 - . Uso didáctico de las lenguas
 - Evaluación
 - . De unidades y proyectos
- c) Cualidades personales
- d) Opiniones del docente

2. Ficha de asesoramiento al docente

3. Guía de seguimiento a los grupos de interaprendizaje

4. Ficha de asesoramiento al grupo de interaprendizaje

Del material de monitoreo sistematizado por el ente ejecutor, contamos con los resultados del desempeño laboral de los 25 docentes del ámbito (Sta. Lucía, Cabanilla y Nicasio), en cuanto a planificación y programación. Veamos:

PLANIFICACIÓN Y PROGRAMACIÓN

EXPRESADO EN % SOBRE 25 PROFESORES DEL ÁMBITO UGEL LAMPA: STA. LUCÍA, CABANILLA Y NICASIO

| INTERROGANTES | SI | | | NO | TOTAL % |
|--|-----|----|----|-----|---------|
| | M.B | B | R | | |
| 1. ¿Tiene elaborada su programación anual? | 00 | 40 | 40 | 20 | 100 |
| 2. ¿Ha elaborado unidades de aprendizaje?. | 4 | 28 | 44 | 24 | 100 |
| 3. ¿Ha elaborado proyectos?. Cuántos? | 00 | 40 | 44 | 16 | 100 |
| 4. Otras formas de programación. | 00 | 00 | 00 | 100 | 100 |
| 5. En las unidades o proyectos, ¿ha programado actividades integradas? | 00 | 00 | 20 | 80 | 100 |
| 6. Durante la programación, ¿ha realizado diversificación del currículo? | 4 | 56 | 28 | 12 | 100 |
| 7. El avance en el desarrollo del currículo ¿es lo esperado a la fecha? | 00 | 68 | 24 | 8 | 100 |

Un 80 % dice tener elaborada su programación anual y los que no tienen elaborado la misma son un 20 %, este último muestra un alto porcentaje de descuido, porque este es un instrumento de trabajo vital para la EBI. Lo mismo en otras actividades, como son: en el incumplimiento de la elaboración de las unidades de aprendizaje un 24 %, la elaboración de proyectos un 16 %. El maestro todavía no tiene nociones de lo que es actividades integradas, puesto que respondió que no ejecutó estas actividades en un 80%.

Los maestros respondieron que si hacen diversificación curricular en un 88 % y los que no la hacen en un 12%. Pero de acuerdo a nuestras observaciones la mayor parte o casi todos todavía no hacen diversificación curricular, por deficiencia conceptual de este aspecto en ellos.

De igual manera responden que si cumplen con el avance del desarrollo curricular un 92% y sólo un 8% manifiesta que no ha cumplido con tal avance regular. De la observación se ve que casi todos no están al día en su avance curricular, lo que existe son saltos en los diferentes contenidos que se deben tocar, así mismo las huelgas de maestros y las inasistencias de los profesores como también las ausencias periódicas de los alumnos por motivos de chacra y sembríos acortan los avances de contenidos.

Este cuadro ha sido elaborado a partir de lo que dijeron los maestros, desde esa óptica se puede decir que la mayor tendencia está agrupada entre bueno y regular, también es significativo las respuestas NO, es muy poco representativo la respuesta "muy bueno", sólo hay casos excepcionales. También se puede observar que nadie ha recurrido en forma creativa a otras formas de programación.

En cuanto a la observación de clase, del desarrollo de las áreas educativas como son, lengua materna, segunda lengua, lógico - matemática, personal social y otros, igualmente la tendencia es a regular y también hay un porcentaje significativo de las respuestas NO.

Veamos:

OBSERVACIÓN DE CLASE (L1, L2, LÓGICO – MATEMÁTICA, ETC.).

EXPRESADO EN % SOBRE 25 PROFESORES DEL ÁMBITO UGEL LAMPA:

STA. LUCÍA, CABANILLA Y NICASIO

| ÍTEMS | SI | | | | TOTAL % |
|--|-----|----|----|----|---------|
| | M.B | B | R | NO | |
| 1. Despierta el interés y curiosidad de los alumnos, aludiendo a sus experiencias y/o planteando situaciones problema. | 4 | 32 | 44 | 20 | 100 |
| 2. Acuerda con los alumnos el propósito a lograr (habilidades o competencias) y cómo hacerlo. | 4 | 16 | 44 | 36 | 100 |
| 3. Desarrolla actividades que estimulan el aprendizaje significativo | 00 | 8 | 64 | 28 | 100 |
| - Recupera saberes previos de los alumnos. | | | | | |
| - Facilita que los alumnos: realicen experiencias (activen) | 8 | 48 | 24 | 20 | 100 |
| . intercambien experiencias | 4 | 44 | 24 | 28 | 100 |
| . ordenen, sistematicen y amplíen sus experiencias. | 4 | 44 | 36 | 16 | 100 |
| - En la actividad que realiza introduce elementos socioculturales y de la realidad (contexto) del niño o la niña. | 8 | 36 | 48 | 8 | 100 |
| 4. Realiza actividades de fijación y aplicación (consolidación) del aprendizaje, incluida las de simbolización. | 0 | 20 | 60 | 20 | 100 |
| 5. Evalúa el aprendizaje, y con los alumnos llega a acuerdos y compromisos de nuevas acciones. | 0 | 28 | 64 | 8 | 100 |
| 6. Aplica los métodos específicos activos, propuestos para el trabajo didáctico del área | 4 | 48 | 44 | 4 | 100 |
| 7. Realiza actividades de retroalimentación | 4 | 20 | 60 | 16 | 100 |

| | | | | | |
|---|----|----|----|----|-----|
| del aprendizaje. | | | | | |
| 8. Durante la clase mantiene el interés y motivación de los educandos. | 4 | 16 | 48 | 32 | 100 |
| 9. Realiza trabajo de grupos con los educandos. | 8 | 28 | 44 | 20 | 100 |
| 10. Logra la participación de los educandos. | 8 | 40 | 40 | 12 | 100 |
| 11. Determina espacios de tiempo para posibilitar el trabajo individual de los educandos. | 20 | 32 | 36 | 12 | 100 |
| 12. Las actividades que realiza propician en los alumnos la observación, reflexión y creatividad. | 0 | 32 | 52 | 16 | 100 |
| 13. Propicia entre los alumnos el respeto a las diferencias y promueve la autoestima. | 0 | 40 | 52 | 8 | 100 |
| 14. Hace uso oportuno de los materiales didácticos. | 8 | 32 | 52 | 8 | 100 |
| 15. Durante la clase hace uso didáctico apropiado de: | | | | | 100 |
| - La lengua materna (vernáculo) | 8 | 48 | 40 | 4 | |
| - La segunda lengua | 12 | 48 | 36 | 4 | 100 |
| 16. Logra que los alumnos aprendan las capacidades y actitudes propuestas (competencias). | 0 | 40 | 48 | 12 | 100 |

De la observación de clase hecha por el capacitador responsable del ámbito se dedujo este cuadro que en principio demuestra el rendimiento satisfactorio de la pedagogía EBI de parte de los profesores. De los 16 ítems manifiestan afirmativamente el cumplimiento de las tareas pedagógicas y el resultado positivo de los mismos. Así en cuanto al primer ítem: *Despierta el interés y curiosidad de los alumnos, aludiendo a sus experiencias y/o planteando situaciones problema*, sólo el 20 % no despertaba el interés, el 80 % lograba despertar el interés del alumno, de ellos en forma regular el 44 % y bien en 32 %.

CONCLUSIONES

1. La capacitación docente en el Perú, responde a la situación deficiente y los niveles de baja calidad en la educación en nuestro país, lo que contrasta a su vez con las nuevas exigencias del nuevo contexto mundial en el que impera la sociedad del conocimiento. Esta capacitación inicia en el año de 1995 y para el caso de las escuelas rurales con el denominado Plan Nacional de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural en 1996, implementadas por el Ministerio de Educación. Esta modalidad tiene la característica de cambiar el enfoque pedagógico con el cual se venía trabajando hasta la fecha, que consistía básicamente en el conductismo, en el que el aprendizaje de los escolares se daba de afuera hacia dentro, en el que la primacía en el proceso educativo lo tenía el docente y en un segundo plano el alumno. A esta forma de hacer pedagogía se le denominó “educación tradicional”, ahora se pretendía reemplazar con uno innovador al que se le denominó: “nuevo enfoque pedagógico”, asentada primordialmente de las teorías psicologistas de Piaget, Vigotsky, Brunner y Ausubel, del que se deriva para el quehacer pedagógico propuestas significativas, como que la mayor importancia en el proceso enseñanza aprendizaje lo tiene el alumno y el docente pasa a ser el elemento que apoya, que orienta ese proceso: Además las metodologías también van a cambiar se van a utilizar más las metodologías activas, en el que se toma los saberes previos del estudiante

para la construcción de sus conocimientos.

El Ministerio de Educación asumió los retos del nuevo contexto mundial en materia educativa con la modalidad de la *capacitación*, que involucró a los niveles inicial y primaria, a esta institucionalidad se le denominó Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), que involucraba tanto a escuelas urbanas como a escuelas rurales. En el diagnóstico se tomó en cuenta las características de nuestro país, es decir, multilingüe y pluricultural, en esta situación y dadas las concepciones del nuevo enfoque pedagógico que dice que se tiene que atender a las características del contexto del escolar, es que se toma como criterio para la calidad educativa la pertinencia cultural, en tal razón el Ministerio a través de su sección correspondiente (DINEBI) adapta la capacitación docente para el área rural con el programa denominado Plan Nacional de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural (PLANCAD-EBI), el que tiene como misión capacitar a los docentes del área rural en el concepto del nuevo enfoque pedagógico y utilizar las categorías y contenidos de la cultura local.

Como se sabe, en el Departamento de Puno el PLANCAD-EBI viene funcionando desde el año de 1996, a través de instituciones capacitadoras que el Ministerio los denominó como "entes ejecutores", estas institucionalidades concursan ante el Ministerio, los ganadores de la buena pro tienen que ceñirse a las orientaciones teóricas y metodológicas de la sección correspondiente del Ministerio, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI). Cabe anotar que las experiencias en educación bilingüe tiene sus antecedentes lejanos, desde mediados del siglo pasado, hasta las experiencias de las ONGs como es el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno (PEEBP) o el caso de Educación Rural Andina (ERA). Sin embargo, la educación bilingüe intercultural inicia como política de estado con el PLANCAD EBI, estos atienden principalmente a las escuelas rurales multigrado y unidocentes.

El Departamento de Puno, es una región multilingüe y pluricultural donde coexisten culturas como el Quechua y el Aimara al lado de la cultura Hispano Occidental, la expresión de esta coexistencia es el uso de tres lenguas: el Castellano, el Quechua y el Aimara. El sector rural está dividido en zonas lingüísticas predominantes, y es común que los habitantes sean bilingües y en menores proporciones monolingües absolutos de las lenguas nativas. Por lo que, una educación con pertinencia cultural, toma en cuenta esta característica, los que son implementados por los “entes ejecutores” en su capacitación con los docentes y estos a su vez con los niños escolares.

Los entes ejecutores operan a través de sus capacitadores en zonas lingüísticas Quechua o Aimara, estos a su vez son tomados de aquellos profesores que han tenido cierta formación educación bilingüe intercultural y que han ido ganando experiencia a lo largo de los años. Estos aplican las estrategias metodológicas orientadas por el Ministerio a través de DINEBI y también las propias diseñadas por el ente ejecutor, en este caso la Asociación Peruana de la Lengua Aimara (APLA), para el ámbito Quechua de la UGEL Lampa, de los distritos de Santa Lucía, Cabanilla y Nicasio.

2. Las estrategias metodológicas empleadas en la capacitación docente en educación bilingüe intercultural por los entes ejecutores se resume básicamente en tres: el taller, el monitoreo y los grupos de interaprendizaje. En cuanto al primero, se realizaron dos talleres: uno, en el mes de marzo, pero el año de 2004 al que se tomó como referencia recién se ejecutó en el mes de junio, otro en el mes de agosto; pero para el caso presente se ejecutó en el mes de setiembre.

Los talleres son de carácter informativo y de implementación metodológica para el quehacer pedagógico del docente rural para que pueda aplicar la EBI con los niños del campo. Los docentes participantes tienen diferentes experiencias, unos que asisten por vez primera y otros que ya tuvieron la experiencia en anteriores capacitaciones, por lo

que, se realiza al inicio una prueba de entrada para calificar en qué nivel de conocimientos están en la modalidad educativa. Se categorizan tres niveles: el inicial, el intermedio y el avanzado. En el caso del ámbito estudiado, la mayor parte de los docentes participantes estaban en el nivel inicial y el intermedio, pero los contenidos temáticos a desarrollar eran los mismos, sólo que se daba un poco más de atención para los del nivel inicial que tenían la experiencia por primera vez.

El propósito del primer taller fue orientar el nuevo rol del docente, de enseñante a facilitador de aprendizajes y el empleo de la lengua y cultura andina en el proceso de enseñanza aprendizaje. En el segundo se debía evaluar los avances del primer taller, sobre esa base profundizar en los temas o aspectos débiles de la capacitación, siempre en la línea del mejoramiento de la práctica docente. Los contenidos temáticos desarrollados en los talleres referían en su generalidad a los siguientes aspectos: fundamentos de la educación bilingüe intercultural, la práctica de la lecto-escritura Quechua, diversificación curricular, creación de materiales educativos, programación de unidades didácticas temáticas por áreas de aprendizaje con principal énfasis en Lógico Matemática y Comunicación Integral y finalmente la sensibilización a los padres de familia para su participación en el quehacer educativo y específicamente con la EBI.

Los talleres muestran deficiencias por su misma naturaleza, es decir, el tiempo disponible para la capacitación es corto. Esta deficiencia se resume la falta de profundidad en los temas tratados, no se tiene una idea cabal del nuevo enfoque pedagógico el constructivismo, ni tampoco de la interculturalidad. Se ha remitido mayor importancia al uso de la lengua quechua, no se ha tomado los elementos de la otra cultura. Aún así, en el uso de la lengua quechua no se tiene un dominio cabal de la gramática de esta lengua, es más, muchos de los docentes involucrados no producen la lengua, sólo la entienden. En esas condiciones, la capacitación mediante la estrategia taller ha tenido muchas limitaciones.

De acuerdo a las directivas de la DINEBI, en los talleres debían participar los padres de familia, estos no lo hicieron por dos razones fundamentales: los profesores ni el ente ejecutor hizo algo para que los padres de familia participaran, para que ello ocurriera se tenía que hacer un desembolso económico para que los padres asistiera. Por otro lado, no se ha hecho campaña de información a los padres de convencimiento de las bondades de la EBI. Es decir, falta mucho aún para que esta modalidad se desarrolle.

La fase del monitoreo inicia una vez terminado el primer taller, esta consiste en el seguimiento que tiene que realizar en situ en el campo. Cada capacitador debe tener a su cargo hasta 30 profesores, pero para el caso presente tenía 25 docentes, él tenía la responsabilidad de visitar a cada docente por lo menos dos veces al año, para observar el desempeño del docente en aula. Así mismo debía aplicar todo un cúmulo de instrumentales consistentes en preguntas al profesor, observaciones en aula, en fin. Los instrumentos han sido proporcionados por la DINEBI, los que a su vez pedían como informe a los entes ejecutores. En el monitoreo el capacitador debía complementar las partes que no habían sido tocados con detalle o profundidad en la fase del taller, así mismo se distribuía algún material complementario enviado por el Ministerio, a veces también los producidos por el respectivo ente ejecutor.

La evaluación del monitoreo nos indica que el capacitador se preocupa de presentar resultados satisfactorios ante el ente ejecutor y éste ante la DINEBI, pero aún así muestra limitaciones en el logro de resultados, puesto que en un promedio de 20% los docentes no cumplen con los objetivos de la pedagogía EBI. De acuerdo a las observaciones se deduce que los profesores se preocupan de mostrar sobre todo el uso del idioma nativo quechua cuando llega el capacitador. Hay que tener en cuenta que el capacitador sólo llega a la escuela tres, dos, una y a veces ninguna a cada escuela. De ahí saca sus conclusiones el capacitador para su informe. Así mismo, el monitoreo

sirve principalmente para reforzar el aspecto de la escritura de la lengua nativa quechua.

Los grupos de interaprendizaje (GIA) son las reuniones que el capacitador convocaba a los docentes de acuerdo a su proximidad geográfica o de vías de comunicación, ésta debía realizarse necesariamente en una escuela de campo. Aquí se informaba los avances del proceso de aprendizaje de los escolares con la modalidad EBI, las dificultades y las alternativas de solución que debían darse a los problemas presentados.

De acuerdo a los formatos aplicados nos indica, se realizaron 8 reuniones durante el año 2004; cuatro en Santa Lucía, dos en Lampa y dos en Juliaca, contraviniendo las directivas de DINEBI, en el que se indica que las reuniones de este tipo tengan que realizarse en una escuela de campo. Las reuniones tuvieron un solo eje, como también en las demás reuniones, la práctica de la gramática quechua, especialmente en su forma escrituraria, en lo referente a la utilización de las tres vocales, de las consonantes, los sufijos, y su forma sintáctica de sujeto objeto verbo.

3. La estrategia metodológica de la capacitación fue casi determinadamente de carácter pragmático, en oposición al discurso teórico de los entendidos, especialmente en los dos talleres. Los diferentes contenidos temáticos fueron abordados bajo esta modalidad, esta metodología proviene de la concepción misma del Ministerio, pues se trata de dotar rápidamente al maestro de las innovaciones pedagógicas en un tiempo corto, para lo cual qué mejor las metodologías activas, que a la vez son parte constituyente de la práctica educativa del nuevo enfoque.

Los talleres están planificados para insumir de muchos conocimientos al docente en tiempos cortos. En estos lapsos se organizan grupos para que trabajen determinada temática, sea presentar un resumen de lo que es la EBI, o el empleo de la lengua

nativa Quechua para presentar narraciones, poesías o adivinanzas con la finalidad de practicar la lecto-escritura en el idioma vernáculo. Los talleres permiten socializar conocimientos, el trabajo cooperativo, extraer experiencias, aportar con nuevos conocimientos. Pero, no cubre el análisis teórico de los contenidos temáticos por el tiempo corto y además por la misma dinámica del taller. Por ejemplo, no hay discusión bibliográfica de los temas referidos ni de experiencias lejanas al respecto, es decir el participante es pragmático, pero no ahonda sus conocimientos como que así lo exige la calidad educativa.

El papel del capacitador en el trabajo de grupos, fundamentalmente es el de organizador de eventos, velar por el cumplimiento de tareas expresados en papelógrafos y la presentación de plenarias. Su mayor exigencia es en la lecto escritura Quechua, algunas aclaraciones elementales de lo que es EBI, muchos de ellos quizá la mayoría ocultan en la dinámica grupal deficiencias de formación, ellos también son pragmáticos no muy teóricos que digamos. Ellos presentan informes de su labor de los dos talleres ante el coordinador académico del ente ejecutor, quien a su vez debe sistematizar y presentar informes consolidados ante DINEBI, requisito indispensable para que pueda continuar el flujo financiero. Este informe está expresado en porcentajes de metas alcanzadas que siempre son positivos, van desde el 60 % hasta 90 % o más, lo que querría decir que la capacitación es eficiente y los docentes lograron asimilar los instrumentos conceptuales y técnicos para la calidad educativa en el medio rural. Pero la realidad no nos dice eso, es que el capacitador tiene que forzar sus informes y presentar el logro pleno de objetivos para justificar su empleo y poder así garantizar el pago de sus emolumentos.

Hay que tener en cuenta también que los docentes participantes de la capacitación reciben una suma de dinero por capacitarse que aunque es mínimo (S/. 130). Sin embargo ello ha conllevado a muchos problemas para el ente ejecutor. Los montos por capacitación provienen del Ministerio de Educación, que no se desembolsa en los

tiempos prefijados, lo hace tardíamente porque se supone que los entes ejecutores tienen el respaldo económico necesario y así cumplir con sus obligaciones frente a los maestros participantes. Pero el ente ejecutor no cuenta con dinero y tienen que hacer préstamos para poder dar adelanto a los maestros para continuar con las demás actividades posteriores a los talleres, se ha dado el caso que al no pagarles los maestros se han negado a asistir a reuniones y situaciones por el estilo.

Lo mismo ocurrió con los capacitadores que estuvieron impagos casi todo el año, porque la DINEBI no desembolsaba el dinero, problema que afectó decisivamente en el desempeño del capacitador, que a duras penas se trasladaba al campo en la fase del monitoreo. Es decir todavía falta planificación y eficacia a nivel de Ministerio para poder operativizar las capacitaciones, especialmente en el desembolso financiero para la implementación de los talleres y de las demás fases.

En la fase del monitoreo, los capacitadores están obligados a permanecer en el campo, su labor es visitar las escuelas por lo menos dos veces al año (aunque DINEBI dice que el mínimo es de cuatro veces anual). La preocupación de los capacitadores es por llenar los formularios de seguimiento que tiene que realizar en esta fase, estos por lo general siempre expresan que las cosas se desenvuelven por buen camino y los objetivos se están cumpliendo. Pero la realidad es que esto no siempre sucede así, muchos capacitadores no llegan dos veces a la escuela, otros ni llegan. Esto sucede a que muchos capacitadores son docentes activos y no tienen el tiempo suficiente para realizar dos actividades a la vez, porque esta labor de monitoreo es a tiempo completo, por ello algunos optan por hacerse reemplazar con alguien que tiene tiempo pero que no es entendido en EBI, pero que por lo menos se desplaza al campo y trae llenado los formularios del seguimiento monitoreo. También se ha visto casos en que las reuniones se realizan en las ciudades, es decir Puno o Juliaca, porque los mismos profesores así lo piden, ya que viven en estas ciudades y viajan al campo a laborar, en estas reuniones se ha visto llenar los formularios de seguimiento. Es decir, el

monitoreo en sí mismo tiene sus limitaciones, pese a que muchos cumplen con sus responsabilidades. Lo que nos indica que el seguimiento de la implementación de la EBI tiene que ser reformulado acompañada de incentivos y sanciones.

La estrategia metodológica de la capacitación denominada los Grupos de Interaprendizaje (GIA), como se sabe, todos se realizaron en ciudades: Santa Lucía, Lampa y Juliaca, que contraviene a las directivas de la DINEBI con el asentimiento de capacitadores y capacitados, no siempre se abordaron las tareas de acuerdo a los tiempos previstos, ni tampoco se terminaron en el cumplimiento de la solución de los problemas, porque en muchas oportunidades se prefirió confraternizar entre docentes con un partido de fútbol, las damas con un partido de vólei. En otras ocasiones, cuando las reuniones se realizaron en el campo se socializó con una "watiada" (papa cocida en tierra). Pero, aún así se intercambiaron experiencias de los aspectos positivos y negativos de la práctica docente en EBI.

El eje de las reuniones de interaprendizaje gira en torno a la práctica utilitaria del idioma nativo quechua.

4. En la capacitación en educación bilingüe intercultural más se da énfasis al aspecto lingüístico cultural, especialmente referido a la cultura local. Si bien este hecho es un aspecto positivo, sin embargo tiene dos limitaciones, por una parte se deja de lado lo referente al nuevo enfoque pedagógico, en todo caso, este queda reducido a la utilización de las metodologías activas en los talleres. Se da por sentado que el maestro ya conoce los fundamentos del nuevo enfoque pedagógico, el constructivismo, los saberes previos, el aprender a aprender y otros más.

De otro parte, se puede decir que en la capacitación se reduce a lo que es educación

bilingüe intercultural al aspecto lingüístico y a lo referido a la cultura local andina, es decir se hace educación bilingüe, se olvida que también es intercultural, los elementos de la otra cultura, la cultura occidental y todo aquello fuera de la cultura andina. Se diría que la capacitación en EBI es el empleo de la lengua nativa con los referentes culturales andino locales.

Como es de conocimiento general, los padres de familia se oponen a la EBI porque dicen que ellos ya saben hablar el Quechua y ya conocen de las actividades del campo, lo que requieren es conocer la lengua castellana y tener conocimientos de la otra cultura a fin de integrarse en mejores condiciones a la sociedad civil, sea para que sus hijos estudien niveles superiores en la ciudad o que puedan tener mejores opciones en la búsqueda de empleo. Este argumento es justificable, en tanto el padre de familia no está informado, se supone que la EBI no es reducir el proceso de enseñanza aprendizaje a la lengua nativa, sino el conocimiento correcto del Quechua y el aprendizaje del Castellano con una metodología de segunda lengua. Así mismo, el aprendizaje de los elementos culturales de la cultura moderna, sin menoscabo de la suya propia. Pero así practicado la capacitación tiene limitaciones.

5. Los contenidos temáticos desarrollados en los talleres son rebasados por las reales exigencias de la EBI siempre y cuando se enfoque dentro de un concepto de la calidad educativa. Como sabemos, en la capacitación estos contenidos se reducen a conocimientos parciales de la EBI, práctica de lecto-escritura Quechua, programación de unidades didácticas por áreas curriculares, diversificación curricular, elaboración de materiales educativos, sensibilización al padre de familia. Todo esto es realizado pragmáticamente, falta aún la comprensión plena que tiene que ser teórica sin desligarse de la práctica. Pero eso no es todo, las exigencias de la EBI, son mucho más, por ejemplo, la investigación permanente, el conocimiento de áreas como la Sociolingüística, Psicolingüística, Antropología Cultural, Planificación Educativa EBI, Lingüística Andina. Son disciplinas que la capacitación no puede cubrir, pero

que son indispensables si se piensa asumir la EBI dentro del concepto de la calidad educativa, que debe atravesar a la educación rural si realmente se piensa asumir como un instrumento del cambio y del desarrollo.

Es decir, las estrategias metodológicas de la capacitación docente en EBI, asumió en el mejor de los casos los métodos de enseñanza aprendizaje de la práctica pedagógica, dada en lengua y cultura andina y el castellano como segunda lengua. Aunque en la práctica cotidiana en la escuela rural, se sigue predominantemente con el empleo del castellano como instrumento fundamental de la educación, y el aprendizaje del mismo sólo por contacto lingüístico sin metodología de aprendizaje de segunda lengua. Lo mismo en cuanto a la metodología de aprendizaje, lo que prima es la enseñanza del profesor antes que el aprendizaje del alumno como centro principal de atención, lo que podría resumirse como escuela tradicional.

6. Las estrategias metodológicas referidas al empleo del idioma nativo Quechua como instrumento pedagógico para el aprendizaje del escolar, se ha avanzado muy poco comparado con las reales exigencias. Esto se resume: el profesor en su generalidad sabe hablar Quechua, los menos sólo entienden no producen la oralidad. Aún así los que saben hablar no lo hacen fluidamente tienen limitaciones en la producción oral, hay otros que tienen muy buena producción. Sin embargo el aspecto más limitante está en la lecto escritura, no hay dominio pleno del manejo del alfabeto quechua, siempre hay la tendencia a realizarlo a la manera castellana. Es más, la norma estandarizada se toma como referente el Quechua ayacuchano que resulta contrastante con la variedad Cusco Collao. Aún así se han hecho progresos, se logra escribir y leer con el alfabeto estandarizado, pero esta práctica es en los talleres, ya que en la práctica cotidiana del aula rural, sólo existen papelógrafos y el uso de algunos textos que el Ministerio envía como material de apoyo. El uso principal del Quechua por los maestros en la práctica pedagógica es la técnica de las preguntas y respuestas, pero los niños no avanzan en cuanto a la lecto escritura.

Los maestros capacitados en EBI no se dejan sentir por sus resultados, ya que los alumnos de una escuela con EBI y otra sin EBI, no hay ninguna diferencia, a veces los escolares sin EBI están mejor que los otros. Con ello no se quiere decir que la EBI no sirve, sino la manera de asumirlo, que requiere de docentes calificados para implementarla, la capacitación no resuelve el problema.

Las estrategias metodológicas referidas al tratamiento de la lengua vernácula Quechua, tiene limitaciones, ya que se limita al aprendizaje del alfabeto a la práctica de la lecto escritura, pero dista mucho del empleo como lengua instrumental en el proceso de la enseñanza aprendizaje en el aula. Para esta práctica se requiere de investigaciones que alimenten contenidos temáticos en la lengua y cultura locales, requisito indispensable para la ejecución de la diversificación curricular.

7. Implementar la calidad educativa requiere de un trabajo arduo, sistemático y de largo aliento, que atraviesa necesariamente de la pertinencia cultural, esto es la aplicación de la educación bilingüe intercultural, pero ello requiere de maestros comprometidos y además altamente preparados. La capacitación no ha resuelto el problema, sigue en pie la tarea, ya que los peores índices de la baja calidad sigue proviniendo del medio rural, precisamente de allí donde opera el maestro capacitado en EBI, lo que quiere decir que el maestro que aplique la EBI con los niños del medio rural lo tiene que asumir por propia voluntad, por vocación y no de manera impositiva. De otra parte, tiene que tener una larga preparación teórica y práctica de los fundamentos de la EBI, esto solamente se puede dar dentro de los esquemas de formación en los cánones de los centros superiores de estudio, llámese institutos superiores pedagógicos o las facultades de educación de las universidades.

Las capacitaciones tienen sus limitaciones no pueden reemplazar a la formación, pero ha servido como un medio para abrir un espacio social a la modalidad educativa en

EBI. El espacio social tiene que ser continuado y desarrollado, la EBI no puede ser reducido al pragmatismo de estrategias metodológicas inmediatistas, y la anulación del conocimiento teórico profundo.

8. La comunidad educativa rural aún se mantiene al margen del compromiso social con la EBI, las opiniones que dan los padres de familia demuestran el desconocimiento de lo que realmente es la EBI en su verdadera acepción científica. Aún cuando hay distorsión de parte de los entes capacitadores que lo reducen al empleo del idioma nativo y a los contenidos temáticos con preferencia del medio local, dejando con muchas deficiencias el aprendizaje del castellano como segunda lengua con su metodología correspondiente y el conocimiento y práctica de la interculturalidad, no sólo como cultura andina sino también de la otra cultura, de la modernidad.

Para que el padre de familia participe de la modalidad educativa, tiene que realizarse vastas campañas de información que tienen que ser políticas de estado, además demostrar la eficacia de la EBI en los hechos, con resultados, cuando sus hijos demuestren conocimientos y eficiencia en la producción de la lengua castellana y la suya propia.

RECOMENDACIONES

1. El gobierno peruano a través del Ministerio de Educación debe dar mayor prioridad a la educación bilingüe intercultural en el país, por ende al Departamento de Puno. Por cuanto la EBI se desarrolla sólo accesitariamente como un complemento de la educación desarrollada en la lengua hispana. La calidad educativa atraviesa necesariamente por la pertinencia cultural en la educación, eso conlleva a que la práctica pedagógica no tenga que ser estandarizada en el país, sino diversificada, es decir con una educación bilingüe intercultural.

La EBI para que sea de consenso generalizado tiene que ser difundida ampliamente en el país y no a retazos, aisladamente, para ello tiene que haber una política de estado de difusión de la modalidad educativa, sobretodo dirigida al medio rural, para que no se distorsione los conceptos de la EBI.

2. Dar mayores niveles de preparación profesional en EBI a los docentes del medio rural, porque en su generalidad muestran todavía bajos niveles de preparación, la capacitación ha despertado el concepto de que es posible hacer pedagogía en el aula

empleando la lengua y cultura andina, pero eso no es suficiente. La capacitación no ha resuelto las exigencias de formación de los docentes, por sus alcances se ha querido resolver grandes objetivos en tiempos cortos con estrategias metodológicas activas de la dinámica de grupos, lo que ha derivado en una forma pragmatista de lograr conocimientos, pero eso no es todo, falta de hacer teoría, de construir conocimientos a partir de los ya existentes.

La capacitación docente en EBI no resuelve el problema de la educación rural, se requiere de profesionales formados insertos por propia voluntad, es decir con vocación, con identificación. La EBI no es accesorio a la educación oficial que se da en el país, responde a las características de una realidad multilingüe y pluricultural, para ello los profesionales que la asumen tienen que tener alta preparación y calidad.

3. Es necesario realizar permanentes investigaciones, mucho de los contenidos temáticos insertos dentro de las estrategias metodológicas no se desarrollan adecuadamente o simplemente se la dejan de hacer por falta de conocimiento. Es el caso de la diversificación curricular, que no se la aborda adecuadamente porque no se tiene la información sistemática del contexto que rodea la escuela. Lo mismo para el desarrollo de las áreas curriculares, falta investigación.

La tarea investigativa no sólo es para el docente de aula sino para el sistema orgánico de la educación bilingüe intercultural, que participan de manera directa o indirecta de esta modalidad educativa.

4. Se requiere estandarizar el idioma Quechua, por cuanto esta lengua se usa como instrumento educativo en el quehacer pedagógico. Se ha avanzado un buen trecho en la normalización lingüística de este idioma, pero aún tiene vacíos, esto tiene que ser subsanado inmediatamente en grandes eventos internacionales de los hablantes, haya uniformidad en cuanto escritura, para lo cual se deberá profundizar en los estudios de

la morfofonémica de la lengua y los temas concomitantes.

5. Se debe superar el trato prejuicioso para los hablantes de la lengua Quechua, para lo cual la educación bilingüe intercultural no sólo debe remitirse al medio rural sino debe hacerse extensivo también al medio urbano, para lo cual se deberá implementar metodologías adecuadas de aprendizaje del Quechua como segunda lengua. Así mismo la EBI no sólo debe darse hasta el nivel de primaria, sino debe pasar ese límite y debe darse hasta la secundaria y si es posible hasta el nivel superior.
6. Debe buscarse formas imaginativas de estrategias metodológicas de la capacitación y no circunscribirse a la estrategia de dinámica de grupos, que si bien es operativo en la capacitación, sin embargo reducido sólo a ello lo convierte en una capacitación pragmatista carente de la reflexión teórica, y además encubre los vacíos y limitaciones de los capacitadores.
7. Los organismos intermedios del Ministerio de Educación como son las direcciones departamentales de educación, las UGEL, deben hacer una correcta distribución de los docentes para el medio rural, atendiendo a la lengua que hablan; es decir, que no sean monolingües hispanos ni quechuahablantes en un territorio aimara o viceversa.
8. Es necesario un estudio sistemático de la realidad educativa del medio rural y en base a ello definir el perfil ideal del docente en EBI. Esta definición ahorrará problemas de resistencias de los docentes en la ejecución de la EBI, como también niveles de preparación y competencia profesional.
9. La actividad del seguimiento y monitoreo del docente EBI debe ser reajustado a fin de superar el simple cumplimiento de llenado de formularios para el informe. Uno de los mecanismos es que los docentes y los capacitadores sean de formación, por compromiso e identificación con la modalidad educativa.

10. Que se haga un estudio sistemático de las experiencias pasadas en lo que es educación bilingüe intercultural a fin de subsanar los errores y distorsiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcázar, L y R.A. Balcázar 2001 Oferta y demanda de formación docente en el Perú. Documento de trabajo N° 7. Lima: MED, MECEP.
- Almeyda S. 2000 Estrategias Metodológicas en la Pedagogía Contemporánea. Lima: T.C.
- Antena Misionera 2005 ¿Qué es la Interculturalidad? Internet
- Bertely, María 2000 Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós mexicana.
- Calero Pérez, Mavilo 1997 Constructivismo: un reto de innovación pedagógica. Lima: UNMSM.
- Cárdenas López, Tereza A. 2001 Una aproximación hacia las concepciones epistemológicas sobre historia y la diferencia entre historia oficial e historia no oficial. Opiniones de algunos profesores de institutos normales superiores y escuelas rurales de Cochabamba. Cochabamba - Bolivia: UNMSS - PROEIBANDES.
- Castillo de Trelles, Carmen 1998 Nuevos enfoques pedagógicos. Manual para Directores Regionales y Subregionales de Educación. Lima: MED.
- 1999 Los eventos de capacitación de docentes en el marco del PLÁNCAD. Orientaciones conceptuales a los Entes Ejecutores. Lima: MED.
- Castro, Vanessa y Magdalena Rivarola 1998 Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la Metodología

- de la Investigación Cualitativa. La Paz - Bolivia: MEC - HIID.
- Castro Vanessa y M. Rivarola 1998 Manual de Capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa. La Paz: MEC - HIID.
- Claux, M. L.; Kanashiro, Y., y Young 2001 Modelos psicológicos de la instrucción; Lima: MED-GTZ-KfW.
- Cuenca, Ricardo 2001 El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). Lima: MED, GTZ, KfW.
- DINEBI-MINEDU 2001 La Educación Bilingüe Intercultural en el Perú. Procesos actuales y perspectivas; Lima.
- Grillo, E. 1989 Sociedad y Naturaleza. Su relación en las culturas andinas y occidental moderna. Documentos de estudio, Lima: PRATEC.
- Hammersley y Atkinson 1994 Etnografía. Métodos de Enseñanza. España: Paidós. Ibérica S.A.
- Hernández, Sampieri, C. y P. Baptista 1998 Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill. Interamericana editores.
- Hornberger, Nancy 1989 HAKU YACHAYWASIMAN: la educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno. Lima-Puno: PEEB-P. UNAP.
- Instituto de Pedagogía Popular 2006 Pág. 4 Informe N° 47.
- Jung, Ingrid y Luis Enrique López 1989 Las lenguas en la educación bilingüe: El caso de Puno. Lima: GTZ.
- Jung, Ingrid 1992 Conflicto cultural y Educación. El Proyecto de Educación Bilingüe - Puno/Perú. Quito: Abya Yala.
- Jung, y., Urban C., y Serrano J. 1989 APRENDIENDO A MIRAR: Una investigación de lingüística aplicada y educación. Lima-Puno: PEEB-P. UNAP.

- López, Luis Enrique
- 1988 ALa escuela en Puno y el problema de la lengua: excursión histórica (1900-1970)@. En: *Pesquisas en Lingüística Andina*. Lima: GTZ - UNA.
- 1989 ALa política lingüística peruana y la educación de la población indígena@, en *Pueblos Indios. Estados y Educación*. Lima: Luis Enrique López y Ruth Moya. Pp. 133-165.
- 1991 AEducación bilingüe en Puno - Perú: hacia un ajuste de cuentas@. En: *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: Eds. Zúñiga, Madeleine, Inés Pozzi-Escot y L.E. López. FOMCIENCIAS (pp. 173 - 211)
- 1993 *Lengua, La Paz Bolivia: UNICEF*
- Lozano Vallejo, Ruth y M. Zúñiga
- 2000 *Formación docente en educación bilingüe intercultural*. Lima: GTZ.
- Marín, José
- 2001 *La reflexión intercultural como base para una educación democrática para los pueblos autóctonos y la sociedad multicultural en América Latina*. Quito: Abya Yala.
- Martínez, Miguel
- 1999 *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación. DINEBI
- 2004 *Convocatoria a Concurso Nacional para Entes Ejecutores del Plan Nacional de Capacitación de Docentes en Educación Bilingüe Intercultural*. Lima: MED.
- Miranda, Georgina
- 1993 AFormación de profesores indígenas para una educación intercultural bilingüe en el norte grande de Chile@. En: *Segundo Módulo, Área de Educación, Formación Docente*. Cochabamba - Bolivia: PROEIB Andes.
- Montaluiza Ch., Luis
- 1993 *Comunidad, escuela y currículo*. La Paz: Massimo Amadio y Anna Lucía D=Emilio.

- Montero, C., Et. Al. 2001 La Escuela Rural: Modalidades y prioridades de intervención. Documento de Trabajo N° 2. Lima: MED, MECEP
- Montoya, Rodrigo 1990 Por una educación bilingüe en el Perú: Reflexiones sobre cultura y socialismo. Lima: CEPES
- Muñoz, Héctor 2001 Interculturalidad en Educación, Multiculturalismo en la sociedad, ¿paralelos o convergentes?. Internet: <http://interbilingüe.ajusco.upn.mx>
- Portugal, J. 1988 El Niño Indígena, Lima: Artex.
- Reátegui, Norma 1990 Estructuras cognitivas y afectivas de madres y niños andinos, La Paz: PROANDES.
- Reátegui, N.; Arakaki, M. y Flores, C. 2002 Mi salón de clases: cada alumno un mundo distinto. Manual sobre diferencias individuales. Lima: Ministerio de Educación – GTZ – KFW.
- Rockwell, Elsie y otros 1989 Educación bilingüe y realidad escolar. Un estudio de escuelas primarias andinas. Lima-Puno: PEEB-P.
- Rodríguez, G., et. al 1996 Metodología de la Investigación Cualitativa. España: Paidós.
- Sánchez-Garrafa, R. 2003 Inventario de las experiencias en E.B.I. desarrolladas en el Perú. Lima: UNICEF – Perú.
- Sánchez, M., Guillermo y Hugo Díaz 1997 Gestión Educativa. Lima: Foro Educativo.
- Taylor y Bogdan 1996 Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- UNEBI 2000 ALa interculturalidad en los lineamientos de política de educación bilingüe intercultural. En: Boletín UNEBI N° 4. Junio 2000. Lima: MED. pp. 10-11.
- Woolfolk, Anita 1990 Psicología Educativa. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Yáñez Cossío, Consuelo

1993 Investigación educativa: situación y perspectiva, en Investigación Pedagógica Intercultural Bilingüe. Quito: Abya Yala. Pp. 7-21.

Zúñiga C., Madeleine

1993 Educación Bilingüe. La Paz: Massimo Amadio y Anna Lucía D=Emilio.

ANEXOS

Lima, 2004
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN
 DINEIP – DINEBI

GUIA DE SEGUIMIENTO DE APLICACIÓN DE LA EBI A NIVEL DE AULA.

I. INFORMACIÓN GENERAL.

1. Centro educativo N° Lugar UGEL

2. Datos del docente.

a) Nombres y apellidos

b) Nivel de instrucción alcanzado

- Secundaria completa ()

- Superior incompleta ()

- Superior completa ()

c) Institución en la que realizó sus últimos estudios

d) ¿Tiene título pedagógico? Sí ()

No ()

Otro ()

e) Ha recibido capacitaciones:

| | año | denominación del evento | contenidos desarrollados |
|---------------------|-------|----------------------------|--------------------------|
| * En EBI | | | |
| | | | |
| | | | |
| * En otros aspectos | | | |
| | | | |

f) Cantidad de niños y niñas que el docente atiende (sólo los que asisten regularmente):

| Nivel y grado | Número de educandos | | TOTALES |
|--------------------|---------------------|---------|---------|
| | Hombres | Mujeres | |
| - Inicial (5 años) | | | |
| - 1er Grado | | | |
| - 2do Grado | | | |
| - Otros grados | | | |
| Totales | | | |

II. DESEMPEÑO LABORAL

II.1. PLANIFICACIÓN Y PROGRAMACIÓN

| | SI | | | NO | OBSERVACIONES |
|---|-----|---|---|----|---------------|
| | M.B | B | R | | |
| 1. ¿Tiene elaborada su programación anual? | | | | | |
| 2. ¿Ha elaborado unids de aprendizaje?. Cuántas? | | | | | |
| 3. ¿Ha elaborado proyectos?. Cuántos? | | | | | |
| 4. Otras formas de programación. ¿Cuáles? | | | | | |
| 5. En las unids o proyectos, ¿ha programado activids integradas? | | | | | |
| 6. Durante la programación, ¿ha realizado diversificación del currículo? ¿En qué ha consistido? | | | | | |
| 7. El avance en el desarrollo del currículo ¿es lo esperado a la fecha? | | | | | |
| Subtotal: | | | | | |

III. DESARROLLO PEDAGÓGICO.

- **Observación de clase**

(L1, L2, lógico – matemática, etc.). Grado

Area: Tema:

| | SI | | | NO | OBSERVACIONES |
|--|-----|---|---|----|---------------|
| | M.B | B | R | | |
| 1. Despierta el interés y curiosidad de los alumnos, sludiendo a sus experiencias y/o planteando situaciones problema. | | | | | |
| 2. Acuerda con los alumnos el propósito a lograr (habilids o competencias) y cómo | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| hacerlo. | | | | | |
| 3. Desarrolla actividades que estimulan el aprendizaje significativo - Recupera saberes previos de los alumnos. | | | | | |
| - Facilita que los alumnos: . realicen experiencias (activen) | | | | | |
| . intercambien experiencias | | | | | |
| . ordenen, sistematicen y amplíen sus experiencias. | | | | | |
| - En la actividad que realiza introduce elementos socioculturales y de la realidad (contexto) del niño o la niña. | | | | | |
| - En la actividad que realiza introduce elementos de la cultura universal. | | | | | |
| 4. Realiza actividades de fijación y aplicación (consolidación) del aprendizaje, incluida la de simbolización. | | | | | |
| 5. Evalúa el aprendizaje, y con los alumnos llega a acuerdos y compromisos de nuevas acciones. | | | | | |
| 6. Aplica los métodos específicos activos, propuestos para el trabajo didáctico del área (ver manual práctico) * | | | | | |
| 7. Realiza actividades de retroalimentación del aprendizaje. | | | | | |
| 8. Durante la clase mantiene el interés y motivación de los educandos. | | | | | |
| 9. Realiza trabajo de grupos con los educandos. | | | | | |
| 10. Logra la participación de los educandos. | | | | | |
| 11. Determina espacios de tiempo para posibilitar el trabajo individual de los educandos. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 12. Las actividades que realiza propician en los alumnos la observación, reflexión y creatividad. | | | | | |
| 13. Propicia entre los alumnos el respeto a las diferencias y promueve la autoestima. | | | | | |
| 14. Hace uso oportuno de los materiales didácticos. | | | | | |
| 15. Durante la clase hace uso didáctico apropiado de: | | | | | |
| - La lengua materna (vernáculo) | | | | | |
| - La segunda lengua | | | | | |
| 16. Logra que los alumnos aprendan las capacidades y actitudes propuestas (competencias). | | | | | |
| Subtotal: | | | | | |

• **Organización y ambientación**

| | SI | | | NO | OBSERVACIONES |
|---|-----|---|---|----|---------------|
| | M.B | B | R | | |
| 1. Mantiene el aula limpia y ordenada. | | | | | |
| 2. Ha organizado sectores para las áreas del currículo y para las actividades permanentes. | | | | | |
| 3. Los sectores organizados evidencian la inclusión de trabajos realizados: | | | | | |
| - por los alumnos | | | | | |
| - con los padres | | | | | |
| 4. Ha ambientado otros espacios o lugares del centro educativo. | | | | | |
| 5. Los contenidos de los materiales expuestos y de los cuadernos de los alumnos, reflejan un uso didáctico apropiado: | | | | | |
| - De la lengua materna (vernáculo) | | | | | |
| - De la segunda lengua | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| - De elementos de la interculturalidad. | | | | | |
| 6. La organización de los sectores motivan en los alumnos un aprendizaje activo y creativo. | | | | | |
| 7. La ambientación del aula es renovada periódicamente. | | | | | |
| 8. La disposición del mobiliario favorece el trabajo de grupos. | | | | | |
| 9. Ha organizado a los alumnos en comités o grupos con responsabilidades rotativas, para promover el autogobierno. | | | | | |
| 10. En la distribución del horario ha considerado un tiempo suficiente para el aprendizaje de la segunda lengua. | | | | | |
| 11. Tiene organizado el comité de padres del aula. | | | | | |
| 12. Involucra a los padres en la realización de las actividades de los educandos. Especifique de qué manera apoyan los padres. | | | | | |
| Subtotal: | | | | | |

III. 3. EVALUACIÓN

- **De unids y proyectos:**

| | SI | | | NO | OBSERVACIONES |
|---|-----|---|---|----|---------------|
| | M.B | B | R | | |
| 1. Al término de cada actividad, dialoga con los alumnos sobre lo realizado, las limitaciones y acuerda acciones. | | | | | |
| 2. Tiene control de avance de las actividades. | | | | | |
| 3. Tiene registrado anécdotas de los alumnos. | | | | | |
| 4. Considera y valora los trabajos o productos, que los alumnos realizan | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • De los educandos | | | | | |
| 5. Al terminar la clase, evalúa a los alumnos haciendo preguntas u otras formas de evaluación | | | | | |
| 6. Propicia que los alumnos se autoevalúen | | | | | |
| 7. Propicia que los alumnos se coevalúen | | | | | |
| 8. Revisa y valora las tareas que los alumnos realizan en sus cuadernos o portafolios. | | | | | |
| 9. Aplica listas de cotejo o cuadros de estimación del logro de competencias. | | | | | |
| 10. Aplica pruebas objetivas. | | | | | |
| 11. Utiliza otros instrumentos | | | | | |
| Utiliza los resultados de la evaluación para: | | | | | |
| 12. Informar a los alumnos y realizar actividades de retroalimentación del aprendizaje. | | | | | |
| 13. Informar y orientar a los padres. | | | | | |
| 14. Informar a las instancias educativas, tomando las medidas correctivas si el caso lo requiere | | | | | |
| Subtotal: | | | | | |

- **Uso de materiales educativos**

| | SI | | | NO | OBSERVACIONES |
|--|-----|---|---|----|---------------|
| | M.B | B | R | | |
| 1. ¿Cuenta con materiales impresos básicos para orientar el trabajo pedagógico de la EBI?: | | | | | |
| - Dispositivos legales y normas. | | | | | |
| - Estructura curricular Básica | | | | | |
| - Manual práctico del docente EBI | | | | | |
| - Instrumentos de evaluación | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
| - Separatas sobre EBI | | | | | |
| 2. Utiliza los materiales educativos de la EBI, distribuidos por el Ministerio de Educación para las áreas de : - Comunicación integral en L1. | | | | | |
| - Comunicación integral en L2. | | | | | |
| - Lógico matemática | | | | | |
| 3. ¿Utiliza otros materiales? Especifique cuáles | | | | | |
| 4. Ha elaborado materiales didácticos, utilizando recursos del medio. | | | | | |
| 5. Los materiales didácticos que utiliza propician la observación, reflexión y creatividad. | | | | | |
| Subtotal: | | | | | |

- **Uso didáctico de las lenguas**

| | SI | | | NO | OBSERVACIONES |
|---|-----|---|---|----|---------------|
| | M.B | B | R | | |
| 1. Hace uso apropiado de la L1, en la enseñanza aprendizaje de las diferentes áreas del curriculum. | | | | | |
| 2. Hace uso apropiado del castellano en la enseñanza – aprendizaje de y en segunda lengua. | | | | | |
| 3. Ha letrado el aula u otros lugares del centro educativo en L1. | | | | | |
| 4. Ha letrado el aula u otros lugares del centro educativo en L2. | | | | | |
| Subtotal | | | | | |

IV. CUALIDADES PERSONALES

| | SI | | | NO | OBSERVACIÓN |
|--|-----|---|---|----|-------------|
| | M.B | B | R | | |
| 1. Demuestra seguridad de sí mismo | | | | | |
| 2. Se relaciona en forma dialógica y empática con los alumnos, inspirándoles confianza. | | | | | |
| 3. Estimula y respeta iniciativas de los alumnos. | | | | | |
| 4. Se dirige a los alumnos, utilizando un lenguaje modulado y entendible: - En lengua materna (vernáculo) | | | | | |
| - En castellano | | | | | |
| 5. Formula preguntas abiertas y sus gerentes para propiciar el aprendizaje activo y creativo. | | | | | |
| Subtotal: | | | | | |

V. OPINIONES DEL DOCENTE

1. ¿Qué logros (o cambios) ha notado Ud. En los alumnos que participan en la EBI?

.....

2. ¿Qué limitaciones encuentra Ud. Para la aplicación de la EBI?

.....

3. ¿Qué sugerencias propondría Ud. para mejorar la aplicación de la EBI?

.....

Fecha:

Nombres y apellidos del capacitador:

Firma:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DINEIP – DINEBI

FICHA DE ASESORAMIENTO AL DOCENTE

Centro educativo N° Lugar

Grado.....

I. OBSERVACIONES REALIZADAS EN
RELACIÓN A:

II. SUGERENCIAS Y ACUERDOS

1. Planificación y programación

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

2. Organización y ambientación

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

3. Desarrollo didáctico de las áreas
(observación de clases):

a) Comunicación integral en L1.

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

b) Comunicación integral en L2.

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

c) Lógico – matemática

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

d) Personal social

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

e) Ciencia y Ambiente

.....
.....
.....

.....
.....
.....

f) Formación religiosa

.....
.....
.....

.....
.....
.....

4. Materiales educativos

.....
.....
.....

.....
.....
.....

5. Uso didáctico de las lenguas

.....
.....
.....

.....
.....
.....

6. Evaluación

.....
.....
.....

.....
.....
.....

7. Otros

.....
.....
.....

.....
.....
.....

Fecha

Nombres y apellidos del docente

.....

Nombres y apellidos del capacitador

.....

Firma

Firma

Vo. Bo.

.....
Director del centro educativo o
Representante de los padres

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
 DINEIP – DINEBI

GUIA DE SEGUIMIENTO A LOS GRUPOS DE INTERAPRENDIZAJE
 (GIA)

1. UGEL Fecha

2. Referencias sobre el GIA : a) Nombre del GIA

 b) Lugar de reunión Día (s) Hora

 c) Nombres y apellidos de los participantes Centro educativo de procedencia

| | |
|-------|-------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

3. Propósitos u objetivos específicos de la reunión

.....

.....

.....

4. Agenda (aspectos tratados)

.....

.....

.....

5. Organización adoptada por el grupo para el trabajo

.....

.....

.....

6. Comentarios sobre el desarrollo de los temas de la agenda

.....

.....

.....

7. Aportes facilitados por el capacitador y otros profesionales

.....

.....

8. Metodología de trabajo utilizado

.....
.....
.....
.....

9. Materiales educativos utilizados

.....
.....
.....

10. Opiniones de los participantes

a) ¿Qué aportes ha permitido lograr la reunión del GIA?

.....
.....
.....
.....

b) ¿Qué limitaciones tuvo la reunión del GIA?

.....
.....
.....
.....

c) ¿Qué sugerencias se proponen para mejorar el funcionamiento del GIA?

.....
.....
.....
.....

Nombres y apellidos del capacitador

Firma

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DINEIP – DINEBI

FICHA DE ASESORAMIENTO AL GRUPO DE INTERAPRENDIZAJE

1. UGEL 2. Lugar de reunión del GIA
Día Hora N° participantes

I. OBSERVACIONES REALIZADAS EN
RELACION A:

- 1.
.....
.....
.....
- 2.
.....
.....
.....
- 3.
.....
.....
.....
- 4.
.....
.....
.....
- 5.
.....
.....
.....
- 6. Etc.....

II. SUGERENCIAS Y ACUERDOS

-
.....
.....
.....
-
.....
.....
.....
-
.....
.....
.....
-
.....
.....
.....
-
.....
.....
.....

Nombres y apellidos del coordinador del GIA

.....

Firma:

Nombres y apellidos del capacitador

.....

Firma:

PROGRAMACIÓN DIARIA DEL I TALLER DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN EBI 2004

| ASPECTO | CONTENIDOS | ESTRATEGIAS | MEDIOS Y MATERIALES | TIEMPO | INDICADORES |
|--|---|---|--|---|---|
| <p align="center">Lunes 14/06 /04</p> <p>Organización de los participantes.</p> <p>Inauguración.</p> <p>Prueba de ubicación.</p> <p>Procesamiento de datos y ubicación en los niveles I, II y III según corresponda.</p> <p>Gestión</p> | Inscripción de los participantes para el curso de capacitación en EBI. | <ul style="list-style-type: none"> *El capacitador proporciona las fichas de inscripción. *Cada participante llena las fichas de inscripción. *El capacitador verifica la correspondiente ficha en función a lo requerido. | <ul style="list-style-type: none"> *Fichas de inscripción *Lapicero, papel bond y tinta. | 4 horas | *Participa en la inscripción para el curso – taller de capacitación. |
| | Inauguración del I Curso de Capacitación en EBI. | <ul style="list-style-type: none"> *Distribución del programa. *Concentración de las autoridades educativas y profesores. *Desarrollo del programa *El Director ejecutivo da indicaciones para la iniciación del taller de capacitación de EBI. | <ul style="list-style-type: none"> *Programa. Papel bond | | *Participa activamente en el desarrollo del programa. |
| | Desarrolla la prueba de ubicación. | <ul style="list-style-type: none"> *Adecuación del aula para la prueba. *Entrega de la prueba de ubicación. *Leen y contestan el contenido de la prueba de ubicación. Devuelven la prueba, después de haber contestado los items. | <ul style="list-style-type: none"> *Prueba impresa *lapicero | *Desarrolla la prueba con serenidad y seriedad. | |
| | Consolidación de datos para la ubicación a los niveles respectivos. | <ul style="list-style-type: none"> *El capacitador califica la prueba. *Selecciona la prueba de acuerdo a la ponderación. *Publicación de los resultados de acuerdo a los niveles. | <ul style="list-style-type: none"> *Papel bond *bolígrafo *lapicero | | |
| | Actividades para el letrado del C.E. y la comunidad en L1 con la participación de la comunidad. | <ul style="list-style-type: none"> *Se organizan por redes. Se dan precisiones para planificar y ejecutar el letrado del C.E. y la comunidad en cada red. *Trabajo en grupo. *Exposición en plenaria. | <ul style="list-style-type: none"> *Papelotes *plumones *pizarra, tiza, mota. | 3 horas | *Coordina y propone actividades para el letrado del C.E. y comunidad. |

| ASPECTO | CONTENIDOS | ESTRATEGIAS | MEDIOS Y MATERIALES | TIEMPO | INDICADORES |
|--|--|---|---|-------------|---|
| Martes Marco conceptual de la EBI. | *Realidad multicultural y plurilingüe en la educación de los niños y niñas, y en los docentes. *Tipos de bilingüismo que es posible promover según los contextos, sociolingüísticos de los educandos. | *Se organizan en grupos. *Distribución de documentos de trabajo *Leen y analizan en grupos. *Elaboran las conclusiones en cada grupo. *Exponen las conclusiones en plenaria. *Los participantes comentan respecto a los trabajos expuestos. *El facilitador complementa a los trabajos expuestos. | *Documentos escritos. *papelógrafos *Plumones *Cinta masking *Tiza *Pizarra *Papel bulky y bond *Computadora *Scanner *Diskets | 3 horas | **Identifica las principales consecuencias derivadas de la realidad multicultural y plurilingüe en la educación de los niños, niñas y en los docentes. *Distingue los tipos de bilingüismo que es posible promover según los contextos sociolingüísticos de los educandos. |
| Tratamiento y uso de lenguas: Lengua castellana. | Estrategias metodológicas y operativas para realizar el diagnóstico lingüístico del aula. | *Dinámica para formar grupos. Interrogantes sobre el uso de la lengua entre alumnos: relación alumno – profesor, alumnos – alumnas, alumna – alumno, padre de familia – niño – niña. *Aplicación de instrumentos de recolección de datos.. *Procesamiento de los datos. *Sistematización de los datos. | *Papelógrafo *fichas *lapiceros *papel bond y bulky *cinta masking *Computadora *Scanner *Impresora *Diskets | 3 a 4 horas | *Maneja estrategias para realizar el diagnóstico en el aula. |

| ASPECTO | TEMÁ/CONTENIDO | ESTRATEGIAS | MEDIOS Y MATERIALES | TIEMPO | INDICADORES |
|--|---|--|---|---------|--|
| Miércoles Lengua materna | Procesos y estrategias básicas para el aprendizaje de la lectura y escritura. | <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica para formación de grupos - Distribución de documentos de trabajo e internalización de los mismos. - Lectura individual y silenciosa - Confrontación de versiones con sus compañeros. - Síntesis del significado de textos. - Sistematización de lo aprendido - Planificación y organización de ideas e información. - Primer borrador - Intercambio de escritos. - Revisión y corrección de escritos. - Corrección de ortografía y redacción. - Segundo borrador - Versión final - Evaluación del texto producido. | <ul style="list-style-type: none"> *Instrumentos de recolección de datos: -Fichas -Cuestionarios -Papel bond. -Diskets *Separatas -Papelotes -Plumones -Cartulina -Papel lustre | 5 horas | Conocen sobre los procesos y estrategias básicas para el aprendizaje de la lectura y escritura. |
| | Estimulación de la lectura y escritura. | <ul style="list-style-type: none"> - Se organiza en grupos - Distribución de documentos de trabajo. - Leen y analizan en grupos. - Elaboran las conclusiones en cada grupo - Exponen las conclusiones en plenaria. - Los participantes comentan respecto a los trabajos expuestos. - El capacitador complementa sobre las conclusiones de cada grupo y las del plenario. | <ul style="list-style-type: none"> Documentos de trabajo | 2 horas | Aplica los pasos básicos en los procesos de estimulación de la lectura y escritura. |
| | El alfabeto quechua, normas ortográficas. | <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica 8 - Recuperación de saberes a través de la aplicación del dictado de 10 palabras. - Corrección de la prueba. - Presentación de grafías - Reconocimiento de las grafías del idioma quechua. - Presentación de las grafías en palabras frases y oraciones. - Práctica 1,2,3,4 – Evaluación. | <ul style="list-style-type: none"> -Documentos de trabajo -Papelógrafo -Plumones -Tarjetas léxicas -Cartulina -Goma. -Masking | 3 horas | Redacta textos utilizando el alfabeto el alfabeto quechua, considerando normas ortográficas propias. |
| Tratamiento y uso de lenguas: Lengua originaria materna. | | | | | |

| ASPECTO | CONTENIDOS | ESTRATEGIAS | MEDIOS Y MATERIALES | TIEMPO | INDICADORES |
|--|--|---|---|---------|--|
| Jueves | Uso y tratamiento de las lenguas. | <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica Nro. 3 - Distribución de documentos de trabajo. - Trabajan en grupos - En plenario exponen los diferentes tipos y propuestas de la distribución de tiempo en el uso de las lenguas. - Coordinación para optar por consenso el uso del tiempo para el tratamiento de lenguas. | -Documentos de trabajo | | Programa los tiempos de uso y tratamiento de las lenguas. |
| Planificación programación y diversificación curricular. | | | | | |
| Matemática | Estrategias metodológicas para trabajar números y operaciones matemáticas. | <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica: Cantan una canción - Distribución de YUPANAS - Cuentan oralmente hasta el diez - Realizan operaciones sencillas con la yupana sin exceder a 10. - Relacionan los números de manera oral y escrita. - Comparan resultados. | -Cartulinas -plumones -tijeras -goma -siluetas -papel lustre -maskung -plumones | 4 horas | Utiliza estrategias metodológicas para trabajar números y operaciones matemáticas. |
| Gestión | Lineamientos políticos de participación comunal padres y madres de familia en el desarrollo de las actividades educativas. | <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica para la formación de grupos - Distribución de documentos de trabajo. - Leen y reflexionan sobre los contenidos que corresponden a normas legales. - Negociación con los profesores para la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje. - Dramatización: Escena 1 - Entra el pacco provisto de sus implementos necesarios se ubica el correspondiente lugar y ofrece sus servicios. | *Documentos de trabajo *Estímulos *Papelógrafo *plumones *masking | 1 hora | Conocen propuestas y lineamientos políticos de la participación de la comunidad padres y madres de familia en el desarrollo de las actividades educativas. |
| Interculturalidad | La familia, la comunidad y sus relaciones de cooperación con sus parientes de acuerdo a las normas de su pueblo. | <ul style="list-style-type: none"> - Escena 2: Ingresa una persona quien desea saber sobre su futura pareja. De lejos observa dos personas "mistis" quienes murmuran sobre lo que acontece de manera negativa. - Escena 3: Los personajes que menospreciaron el sorteo de la coca | Materiales -Coca -Papelógrafo -manta -poncho -estalla -moneda *Humano -Pacco -joven -dos mistis | 3 horas | *Valora la importancia de la coca en las predicciones. |
| | | -Ahora consultan uno de ellos para ser Alcalde y otro para ser | | | |

| | | | | | |
|--|---|---|---|-------------------|--|
| <p>Viernes Investigación y promoción de la innovación</p> <p>GIAS</p> | <p>Aspectos para elaborar el diagnóstico de la comunidad.</p> <p>Organización de GIAS Evaluación de salida.</p> | <p>congresista -Terminado el acto el docente hace las reflexiones a través de las interrogaciones: ¿De qué trata la? ¿Qué personajes participan? ¿Qué elementos culturales intervienen? ¿Quiénes creen más en el sorteo de la coca? Superviven estas formas de predicción del futuro.</p> <p>Se organizan en grupos para organizar Gías.</p> | <p>-Alcalde y congresista</p> <p>Documentos de trabajo</p> <p>-Fichas -papelógrafos -plumones -masking -pizarra -tizas</p> <p>-Papel -Pruebas</p> | <p>de 3 horas</p> | <p>Identifica los principales aspectos sobre lo cual es necesario tomar información para elaborar el diagnóstico de la comunidad.</p> <p>Se organizan en Gías planificando acciones.</p> |
|--|---|---|---|-------------------|--|

**INFORME DEL PRIMER CURSO TALLER DE CAPACITACIÓN DOCENTE EBI – 2004
SEGUNDO NIVEL**

DATOS INFORMATIVOS:

UGEL : LAMPA

DISTRITO : SANTA LUCÍA, CABANILLAS, NICASIO

DOCENTE CAPACITADOR :

FECHA : Del 14 al 18 de junio del 2004.

| ACTIVIDAD DESARROLLADA | PRINCIPAL OBJETIVO PROPUESTO | LOGROS ALCANZADOS % | DIFICULTADES ENCONTRADAS | ACCIONES QUE PERMITIERON SUPERAR LAS DIFICULTADES | SUGERENCIAS |
|---|--|---|---|---|---|
| Día Lunes 14/06/04. Inscripción de participantes Inauguración del curso taller. Prueba de ubicación. | Inscribir participantes al curso taller. | Se logró inscribir a un 96% de docentes participantes. | | | |
| Proyecto para letrado de la I.E. con la participación de la comunidad. | Analizar el contexto donde se desarrolla el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de la I.E. | Se ha planificado el letrado de la institución Educativa con participación de niños y la comunidad en 50% | La participación de la comunidad es limitada. | Campañas de concientización para revalorar la cultura andina. | Realizar campañas de revalorización de la cultura andina en la comunidad. |

| | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|
| <p>Día martes 15/06/04</p> <p>En grupos hacen resumen de los antecedentes del programa EBI, políticas del tratamiento de L1 y L2, interculturalidad en programas EBI.</p> | <p>Conocer los antecedentes de EBI y las políticas de tratamiento de L1 y L2 y la interculturalidad en EBI.</p> | <p>Han conceptualizado sobre los antecedentes y la política de EBI y el tratamiento de L1 y L2 en el aprendizaje de los niños y niñas en el aula en 96%.</p> | <p>Algunos padres de familia no están de acuerdo con el desarrollo del aprendizaje en el sistema EBI.</p> | <p>Diálogo con los padres de familia sobre las ventajas del programa EBI.</p> | <p>Mayor difusión sobre las ventajas educativas del programa EBI.</p> |
| <p>Uso de la lengua Castellana L2 en el desarrollo de la actividad de aprendizaje en el aula.</p> | <p>Hacer que los niños aprendan la lectura y escritura en Castellano para proseguir su aprendizaje de las demás áreas de aprendizaje.</p> | <p>Comprenden los pasos a seguir en el aprendizaje del Castellano como L2 en el programa de EBI 94%.</p> | <p>Existe dificultad en el paso del aprendizaje de L1 a L2 en el aprendizaje de los niños y niñas en el sistema EBI.</p> | <p>Permitiendo mayor comprensión sobre el desarrollo del programa EBI.</p> | <p>Se debe aplicar los conocimientos en la práctica en el aula de acuerdo al ciclo de estudios de los niños.</p> |
| <p>Día Miércoles 16/06/04.</p> <p>Lectura y escritura en lengua originaria materna.</p> | <p>Practicar la lectura y escritura en lengua originaria materna L1.</p> | <p>Se han familiarizado con las reglas de la escritura en lengua originaria materna en 80%.</p> | <p>Los participantes están poco familiarizados con la escritura de lengua originaria materna L1.</p> | <p>Práctica continua de escritura en lengua originaria materna L1.</p> | <p>Aplicación de la escritura en quechua en el aula.</p> |
| <p>Realización de actividades de lectura comprensiva de acuerdo a los pasos propuestos en EBI.</p> | <p>Cumplir con los pasos recomendados en el proceso de la lectura comprensiva.</p> | <p>Aplican los pasos recomendados en el proceso de la lectura comprensiva en un 90%.</p> | <p>Recién aplican los pasos recomendados en el proceso de lectura comprensiva.</p> | <p>Aplicación de la práctica de lectura comprensiva teniendo en cuenta los pasos respectivos.</p> | <p>Los docentes deben aplicar los pasos recomendados en aula.</p> |

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|---|
| <p>Día Jueves 17/06/04</p> <p>Estrategias para programación curricular anual y a corto plazo.</p> | <p>Capacitar al docente en la elaboración de unidades didácticas por ciclos de estudio.</p> | <p>Programación curricular por ciclos de estudio I, II y III ciclos, en 95%.</p> | <p>Llegó en forma retrasada la nueva E.C.B. reajustada.</p> | <p>Reprogramando las unidades de aprendizaje de acuerdo a al E.C.B. reajustada.</p> | <p>Analizar la E.C.B. reajustadas.</p> |
| <p>Desarrollo de conceptos matemáticos en lengua originaria materna.</p> | <p>Capacitar a los docentes en el desarrollo de actividades de aprendizaje del área de Lógico Matemática en lengua originaria materna.</p> | <p>Se han familiarizado con el vocabulario de la lengua materna aplicable al área lógico Matemática en L1 en un 90%.</p> | <p>La falta de algunos conceptos matemáticos para usar en el área de lógico Matemática en L1.</p> | <p>Haciendo listados de palabras referidas al área Lógico Matemática en el contexto.</p> | <p>Utilizar los conceptos matemáticos en L1 en el aula con los niños y niñas.</p> |
| <p>Día Viernes 18/06/04</p> <p>Actividades con padres de familia, autoridades y organizaciones de base.</p> | <p>Capacitar a padres de familia, autoridades y organizaciones para apoyar El programa EBI.</p> | <p>Reuniones con padres de familia para dialogar sobre la propuesta EBI en 65%.</p> | <p>Algunos padres de familia no están de acuerdo con el programa EBI.</p> | <p>Diálogo con padres de familia y autoridades.</p> | <p>Debe realizarse campañas de difusión sobre E.B.I.</p> |
| <p>Analizar en grupos los términos interculturalidad, multilingüe, plurilingüe.</p> | <p>Conocer el manejo de los términos intercultural, multilingüe, plurilingüe.</p> | <p>Hicieron el análisis de los términos usados en EBI intercultural, multilingüe, plurilingüe.</p> | <p>Falta de mayor capacitación en EBI.</p> | <p>Trabajos en grupos para analizar los términos.</p> | <p>Leer mayor bibliografía para conocer los términos propuestos de E.B.I.</p> |

PROGRAMACIÓN DEL II TALLER DE CAPACITACIÓN PARA DOCENTES EN EBI – 2004

DÍA: MIÉRCOLES 15

| ASPECTO | CONTENIDOS | ESTRATEGIAS | MEDIOS Y MATERIALES | TIEMPO | INDICADORES |
|-------------------|--------------------------------------|---|--|---------|--|
| Planificación | Comisiones de trabajo para el taller | <ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de formación de grupos. • Formación de comisiones de trabajo <ul style="list-style-type: none"> - Aseo y limpieza - Control de asistencia - Trabajos encargados - Presencia y disciplina • Cada grupo propone su norma • El facilitador complementa • Ejecución | <ul style="list-style-type: none"> - Papelote - Cinta masking - Plumones - Papel bulky | 2 horas | Ejecuta las normas de convivencia durante el proceso del taller. |
| Lengua originaria | Lecto – escritura en quechua | <ul style="list-style-type: none"> • Dinámica para formación de grupos de trabajo. • Produce textos con coherencia utilizando los conectores, sustitutos, estructura de párrafo, etc. • Lectura y escritura | <ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno de trabajo YACHAQ MASIY - Papel bulky - Plumones - Cinta masking | 2 horas | Escribe textos utilizando conectores y sustitutos. |

| | | | | | |
|---|-------------------------------------|---|--|---------|--|
| Planificación, programación y diversificación curricular. | Elaboración de unidades didácticas. | <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de animación para la formación de grupos. - Escriben un listado de las actividades del calendario comunal y escolar. - Elaboran Unidades Didácticas integrando otras áreas curriculares para la Institución Educativa Primaria de multigrado. - Las unidades de aprendizaje elaboradas llevarán para la aplicación en aula. | <ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno de trabajo YUPAQ MASIY (1 – 6) - Cinta masking - Papel bulky - Programación curricular reajustado. | 4 horas | Elabora unidades didácticas por niveles. |
|---|-------------------------------------|---|--|---------|--|

DÍA: JUEVES

| ASPECTO | CONTENIDOS | ESTRATEGIAS | MEDIOS Y MATERIALES | TIEMPO | INDICADORES |
|---|---|--|---|---------|--|
| Planificación, programación y diversificación curricular. | Estrategias metodológicas de interrogación de textos. | <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de animación. - Se organizan en grupos de trabajo según el ciclo de estudios. - Preparan la actividad de la interrogación de texto utilizando el cuaderno Yachaq Masiy. - Desarrollan la actividad de la interrogación de textos siguiendo los pasos. - Observación de la sesión desarrollada haciendo alcance las sugerencias y recomendaciones. | <ul style="list-style-type: none"> - Papelógrafo - Plumones - Cinta masking - Papel bulky - Cuaderno de trabajo YACHAQ MASIY - Estructura | 6 horas | Desarrolla adecuadamente la interrogación de textos siguiendo los pasos. |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---------|---|
| | | | curricular reajustada. | | |
| Tratamiento y uso de las lenguas: lengua originaria Quechua. | Lectura y escritura en lengua materna. | <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de animación. - Se organizan en grupos de trabajo. - Producen textos literarios con coherencia utilizando los conectores, sustitutos, estructura de párrafo, etc.. - Exposición y revisión de los textos producidos. | <ul style="list-style-type: none"> - Papel bulky - Cuaderno de trabajo Yachaq Masiy - Papelote - Cinta masking - Plumones | 2 horas | Escribe textos aplicando reglas gramaticales del quechua. |

DÍA: VIERNES

| ASPECTO | CONTENIDOS | ESTRATEGIAS | MEDIOS Y MATERIALES | TIEMPO | INDICADORES |
|--|---|---|--|---------|---|
| Tratamiento de lenguas: lengua originaria quechua. | Estrategias metodológicas de producción de textos | <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de animación. - Se organizan en grupos de trabajo según los ciclos de estudios. - Preparan una actividad de producción de textos. - Por grupos demuestran la actividad preparada. - Auto crítica de los grupos de trabajo, proponiendo sugerencias. - El capacitador complementa con las orientaciones de las estrategias para la | <ul style="list-style-type: none"> - Papelógrafo - Plumones - Cinta masking - Papel bulky. | 4 horas | Conoce y aplica estrategias metodológicas de la producción de textos en L1. |

| | | | | | |
|---|--|--|---|---------|--|
| | | producción de textos. | | | |
| Tratamiento y uso de lenguas: lengua castellana. | Comunicación oral y escrita en castellano como segunda lengua L2 | <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de animación. - Se forman grupos de trabajo. - En grupos describen la lámina en base a las preguntas: ¿Dónde están?, ¿Qué están haciendo? Y luego construyen una narración. - Los grupos organizados según el nivel de manejo del castellano, desarrollan las actividades. - Los docentes del I ciclo dibujan la escena. • Docentes del II y III ciclos redactan la narración. | <ul style="list-style-type: none"> - Papelógrafo - Plumones - Cinta masking - Papel bulky | 3 horas | Practica la lectura y escritura en L2. |
| Tratamiento y uso de lenguas: lengua originaria materna L1. | Producción de textos literarios en L1. | <p>APLICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se organizan en grupos para recopilar cuentos, poesías, leyendas, relatos, fábulas, etc. <p>Dinámica de organización de grupos.</p> <p>En grupos organizados producen textos literarios: cuentos, leyendas, poesías, relatos, fábulas, etc.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Papel bulky - Plumón - papelógrafo | 1 hora | Escribe textos literarios en L1. |

DÍA: SÁBADO

| ASPECTO | CONTENIDOS | ESTRATEGIAS | MEDIOS Y MATERIALES | TIEMPO | INDICADORES |
|---------|------------|-------------|---------------------|--------|-------------|
|---------|------------|-------------|---------------------|--------|-------------|

| | | | | | |
|---|---|--|--|---------|---|
| Lógico matemática en L1 | Estrategias metodológicas de lógico matemática en L1. | <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de animación. - Se organizan en grupos de trabajo por niveles. - Los docentes del II nivel elaboran una actividad de aprendizaje de operaciones. - Los docentes del III nivel elaboran actividad de aprendizaje de la medición, utilizando los cuadernos de trabajo YUPAQ MASIY. - Ejecutan las actividades de aprendizaje preparadas. Crítica y autocrítica de los grupos de trabajo, proponiendo sugerencias y recomendaciones. - El capacitador complementa con las orientaciones de lógico matemática. | <ul style="list-style-type: none"> - Papelógrafo - papel bulky - Cinta masking - Plumones - Cuaderno de trabajo YUPAQ MASIY - Programa curricular básico reajustado. | 4 horas | Aplica adecuadamente las estrategias metodológicas de operaciones y mediciones. |
| Investigación y promoción de innovación. | Aprovecha los recursos del medio para elaborar material educativo del área L.M. | <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de organización de grupos. - Los docentes se organizan por niveles. - Por grupos elaboran su propuesta para aprovechar los elementos del medio como material educativo en el área de lógico matemática. - Exponen y sustentan su propuesta elaborada. - El capacitador complementa con las orientaciones necesarias. | <ul style="list-style-type: none"> - Papelógrafo - Papel bulky - Cinta masking - Plumones | 3 horas | Elaboran la propuesta con materiales del medio para L.M. |
| Tratamiento y uso de lenguas: lengua originaria | Uso de las grafías del alfabeto Quechua de textos | <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de organización de grupos. - En grupos organizados producen oraciones, trabalenguas, adivinanzas, utilizando todas las grafías del alfabeto quechua. | <ul style="list-style-type: none"> - Papelógrafo - Papel bulky - Cinta masking | 1 hora | Escribe correctamente oraciones y otros textos aplicando correctamente el |

| | | | | | |
|----------|-------------|--|------------|--|-------------------|
| materna. | producidos. | - Lee individualmente los textos producidos. | - plumones | | alfabeto quechua. |
|----------|-------------|--|------------|--|-------------------|

DÍA: DOMINGO

| ASPECTO | CONTENIDOS | ESTRATEGIAS | MEDIOS Y MATERIALES | TIEMPO | INDICADORES |
|-------------------------------|---|---|---|---------|--|
| Organización del aula | Los valores | <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica para la formación de grupos de trabajo. - En grupos organizados preparan libretos para vivenciar los valores: honestidad, trabajo, reciprocidad, responsabilidad y respeto. - Presentan la dramatización de la actividad referida a cada valor. - Reflexionan sobre las vivencias presentadas - El capacitador complementa las reflexiones referidas a cada valor. | <ul style="list-style-type: none"> - Papelógrafo - Papel bulky - Cinta masking - Plumones | 4 horas | Identifica y practica los valores en situaciones reales. |
| Tratamiento de lengua quechua | Uso de las reglas gramaticales del quechua. | <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de organización de grupos. - En grupos organizados producen textos, aplicando las reglas gramaticales del quechua. | <ul style="list-style-type: none"> - Papel bulky - Plumones - Papelote - Cinta masking. | 1 hora | Escribe correctamente los textos, aplicando reglas gramaticales en L1. |
| Investigación | | | | | |