



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS



**ENSEÑANZA DEL QUECHUA COMO SEGUNDA LENGUA
CON EL PROGRAMA “QUECHUA EN ACCIÓN” EN LAS
UNIDADES EDUCATIVAS GUTIÉRREZ MARISCAL
Y JESÚS LARA DE LA CIUDAD DE COCHABAMBA**

Trabajo de Tesis de Grado para la
obtención de la Licenciatura en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de
Lenguas

AUTORA: ZAIDA FRANCO DELGADILLO

TUTOR: DR. PEDRO OVIO PLAZA MARTÍNEZ

**Cochabamba, Bolivia
2019**

La presente Tesis de Grado es presentada en cumplimiento a requisitos exigidos para obtener el Grado Académico de Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, realizada por *Zaida Franco Delgadillo*

Fue aprobada en la ciudad de Cochabamba en fechadede 2019.

Obteniendo la nota de _____ puntos.

La comisión evaluadora estuvo conformada por:

.....
Dr. Pedro Ovio Plaza Martínez
TUTOR

.....
Lic. Epifania Guaraguara Villca
TRIBUNAL

.....
Dr. Greby Uriel Rioja Montaña
TRIBUNAL

.....
Dra. Delma Morón Ríos
**DIRECTORA DE LA CARRERA DE
LINGÜÍSTICA APLICADA A LA
ENSEÑANZA DE LENGUAS**

.....
Lic. René Gonzalo Rivera Miranda
**DECANO DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

Dedicatoria

*A mis padres Víctor y Eduarda,
por haberme regalado la oportunidad
de hablar la dulce lengua quechua.*

Agradecimientos

Al Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos PROEIB-Andes por la tutoría brindado en la elaboración de la presente tesis de grado.

A las Unidades Educativas Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara, especialmente la participación de las profesoras: Dionicia Santos Estrada, María Luisa Quinteros Rojas, Aida Ovando Blanco, Sandra Gladys Vargas Ángulo, Gaby Esther Torrío Foronda, Flora Zeballos Deheza, Eulogia Choque Puente, Mirna Lourdes Quiroz Ballesteros, Costa Pozo Aldaba, Florencia Fuentes Huanca, María Clementina Herbas, Leticia Bernardina Olguín, Elizabeth Herrera y Naura Nancy; a las directoras Ida Rosa García y Maritza Teresa Ignacio Huarachi por la predisposición de su tiempo, esfuerzo y especialmente por el aporte a la enseñanza de la lengua quechua.

Un profundo agradecimiento a mi tutor, el Dr. Pedro Plaza por el apoyo constante en la elaboración, corrección y aportes académicos para este trabajo académico y por los consejos brindados para terminar mi trabajo de investigación.

A mis lectores, el Dr. Greby Rioja y la Lic. Epifania Guaraguara, por las correcciones realizadas para finalizar el presente trabajo.

A Dios, por guiarme en este paso de mi formación profesional, a mis padres Víctor y Eduarda, a mis tíos Jonny y Dominga, a mis hermanos, primos, y todos mis familiares y amigos por haber confiado en mí y brindarme su apoyo incondicional.

Resumen

ENSEÑANZA DEL QUECHUA COMO SEGUNDA LENGUA CON EL PROGRAMA “QUECHUA EN ACCIÓN” EN LAS UNIDADES EDUCATIVAS GUTIÉRREZ MARISCAL Y JESÚS LARA DE LA CIUDAD DE COCHABAMBA

Zaida Franco Delgadillo, Lic.

Universidad Mayor de San Simón, 2019

Asesor: Pedro Ovio Plaza Martínez

El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) proyecta en la línea de la investigación cualitativa una oferta de apoyo a la elaboración de tesis para estudiantes egresados de la Facultad de Humanidades. Por esa razón, se postuló esta candidatura que fue aceptada para formar parte del equipo. Este trabajo de investigación en el área de la enseñanza del quechua como L2 fue presentado como resultado de este proyecto.

Esta tesis muestra las experiencias desarrolladas en el proceso de enseñanza del quechua como L2 en las unidades educativas Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara. Fue realizado desde la perspectiva de la adquisición del quechua como L2, basado en el enfoque comunicativo y planteado desde una estrategia práctica del programa QA.

Desde la perspectiva del quechua en la educación, este trabajo se centró en las unidades educativas Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara para desarrollar experiencias de enseñanza mediante la implementación de una metodología propuesta. En 2013, se trabajó con un grupo piloto de ocho profesores y en 2014, con 14 profesores de primer, segundo y tercer grado de nivel primario comunitario vocacional en el que se consolidó

una experiencia de equipo con profesores, estudiantes y facilitadores, gracias al apoyo constante del Dr. Pedro Plaza del PROEIB-Andes.

La propuesta del programa QA surge con la finalidad de apoyar a los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje del quechua como L2 mediante una metodología propuesta y la experiencia del profesor como educando. La idea central fue validar la propuesta metodológica propiciando el aprendizaje de manera natural, exponiendo a los estudiantes al uso del quechua en el aula con actividades sencillas, mediante comandos desde una experiencia innovadora en la enseñanza. Para ello, se ofreció apoyo como facilitadores.

El desarrollo de la experiencia fue contribuido por textos escritos que se adaptaron al contexto, según las necesidades de los estudiantes y profesores. Los materiales aplicados fueron el texto llamado *Chawpinchanapaq*, el diccionario *Qhichwa Suyup Simi Pirwan* (Diccionario de la Nación Quechua) y el libro audio-lingual *Qallarinapaq*, que sirvieron como guías en el desarrollo de las actividades.

La naturaleza del trabajo pertenece a la investigación-acción, por tanto, el proceso de enseñanza fue conformado por el profesor y el facilitador modificando la realidad educativa de las clases e integrando las experiencias de enseñanza del profesor. También se fomentó un ambiente de aprendizaje motivador y atractivo hacia la lengua quechua basado en actividades sencillas de acción que resultaron de interés para los estudiantes.

La experiencia del programa fue un trabajo en equipo con resultados alentadores que enfocó la enseñanza del quechua desde la educación formal. Los profesores y estudiantes consiguieron desarrollar estrategias metodológicas motivadoras hasta apropiarse de ellas y transmitir las gracias a la enseñanza afectiva.

Palabras claves: Enseñanza, quechua como segunda lengua, enfoque comunicativo, experiencias, propuesta Quechua en Acción, inserción del quechua en la educación formal, apoyo a docentes, investigación-acción, unidades educativas Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara.

ÍNDICE

Lista de tablas	x
Lista de figuras.....	xi
Lista de ilustraciones.....	xii
Abreviaturas.....	xiii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: TEMA DE INVESTIGACIÓN.....	5
1.1 Descripción del problema	5
1.2 Objetivos de la investigación.....	8
1.2.1 Objetivo general.....	8
1.2.2 Objetivos específicos	9
1.3 Justificación	9
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA	12
2.1 Tipo de investigación.....	12
2.2 Metodología empleada.....	14
2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	17
2.4 Población.....	21
2.5 Plan de recolección y procesamiento de la información.....	23
CAPÍTULO 3: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	25
3.1 Algunas bases teóricas	25
3.2 El enfoque comunicativo	29
3.3 Enseñanza por contenidos - inmersión	32
CAPÍTULO 4: RESULTADOS.....	37
Primera parte: contextualización del estudio	37
4.1 Contexto de investigación de las unidades educativas	37
4.1.1 Unidad educativa Gutiérrez Mariscal	38
4.1.2 Unidad educativa Jesús Lara.....	42

Segunda parte: Análisis e interpretación de resultados.....	46
4.2 Inicio de la experiencia <i>Quechua en Acción</i>	46
4.2.1 Continuidad de la experiencia <i>Quechua en Acción</i>	50
4.3 Desarrollo de la experiencia.....	58
4.3.1 Actitudes y percepciones frente al quechua.....	59
4.3.1.1 Los estudiantes.....	59
4.3.1.2 Los padres de familia.....	65
4.3.1.3 Las profesoras	67
4.3.2 Estrategias metodológicas desarrolladas en la experiencia	73
Estrategias del texto guía <i>Chawpinapaq</i>	73
4.3.2.1 <i>Rimaykuna</i>	73
4.3.2.2 <i>Ruwana</i>	75
4.3.2.3 <i>Pukllana</i>	76
4.3.2.4 <i>Takiy</i>	79
4.3.2.5 <i>Ñawirina</i>	82
4.3.2.6 <i>Imatapis ruwanapaq</i>	83
4.3.2.7 <i>Yuyayk'ancha</i>	86
Estrategias de la experiencia de los profesores.....	87
4.3.3 Uso de gestos en las clases de quechua	93
4.3.4 La “trampita” de los estudiantes y profesores.....	96
4.3.5 Inicios de producción palabras y frases en quechua	99
4.3.6 El factor tiempo durante el desarrollo de las clases.....	101
4.3.7 Algunas motivaciones para la enseñanza y el aprendizaje del quechua	106
4. 4 Últimas participaciones en <i>Quechua en Acción</i>	107
4.4.1 Apropiación de la metodología.....	109
4.4.2 El “boom” del programa <i>Quechua en Acción</i>	111

CAPÍTULO 5: CONCLUSIÓN	116
5.1 Conclusiones	116
5.1 Recomendaciones	121
BIBLIOGRAFÍA	123
ANEXOS	125
Anexo I.....	125
Anexo II	128
Anexo III.....	129
Anexo IV.....	130
Anexo V	144

Lista de tablas

Tabla 1: Población estudiada, gestiones 2013 y 2014.	21
Tabla 2: Tareas para la observación, 19.07.2013.....	24
Tabla 3: Cuadro comparativo de las unidades I y III.....	49
Tabla 4: Palabras nuevas de la unidad I.....	86
Tabla 5: Horarios: Gutiérrez Mariscal gestiones 2013 y 2014	103
Tabla 6: Horarios: Jesús Lara para las gestiones 2013 y 2014.	104
Tabla 7: Participación en socializaciones del programa <i>Quechua en Acción</i>	112

Lista de figuras

Figura 1: Organización de trabajo de la unidad educativa Gutiérrez Mariscal.....	40
Figura 2: Organización de la unidad educativa Jesús Lara.....	44

Lista de ilustraciones

Ilustración 1: Foto del personal de la unidad educativa Jesús Lara, 23.08.2014 ...	43
Ilustración 2: Profesora Isabel socializando en Villa 14 de Septiembre (jueves, 07.05.2015).....	56
Ilustración 3: Dibujo de Anahí del curso 3roB, 22.08.2014.	87
Ilustración 4: Foto de profesoras transmitiendo las experiencias de programa, 07.05.2015.....	109
Ilustración 5: Foto de profesoras después de la socialización, 07.05.2015.	111
Ilustración 6: Equipo de socialización distrito Colcapirhua, 27.02.2015.	114

Abreviaturas

ASEP	Avelino Siñani y Elizardo Pérez
CPE	Constitución Política del Estado
DDE	Dirección Departamental de Educación de Cochabamba
E	Estudiante
EE	Estudiantes
GM	Gutiérrez Mariscal
IA	Investigación-Acción
ILCQ	Instituto de Lengua y Cultura de la Nación Quechua
JL	Jesús Lara
LAEL	Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas
LM O L1	Lengua madre o primera lengua
L2	Segunda lengua
PEA	Procesos de enseñanza y de aprendizaje
PROEIB-ANDES	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
P	Profesora
PP	Profesoras
QA	Quechua en Acción
TT	Total(es)
UMSS	Universidad Mayor de San Simón

Introducción

Durante los últimos años, Bolivia pasó por diferentes cambios en el ámbito de la educación, uno de los más resaltantes es el interés por la inclusión de las lenguas originarias en las escuelas frente al rol castellanizante que adquirió al pasar los años.

En 1994, se promulgó la Ley 1565 de la Reforma Educativa que incorporó el enfoque intercultural y la modalidad bilingüe. Este hecho dio lugar a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que incluía el quechua en la educación para tratar de matizar las necesidades en lugares donde se hablaba el quechua, pero no hubo resultados como se esperaba en los documentos. Sin embargo, el 21 de diciembre de 2010, se promulgó la nueva Ley Educativa ASEP que incluyó las lenguas indígenas en la educación, según los principios de territorialidad y las políticas lingüísticas que apuntan al plurilingüismo en el sistema educativo nacional. Esta nueva ley visibilizó la enseñanza de las lenguas indígenas con más intensidad en los establecimientos educativos, tal es el caso de Cochabamba que según el principio de territorialidad y la experiencia bilingüe del contexto le corresponde implementar el quechua como L2 en los establecimientos educativos donde el castellano es vehículo de enseñanza, especialmente en contextos urbanos.

En ese contexto, este trabajo se centró en dos unidades educativas conocidas como Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara para apoyar en la enseñanza del quechua como L2 mediante la investigación-acción. Ambas escuelas están ubicadas en contextos urbanos de la ciudad, aunque jurídicamente corresponden a dos áreas diferentes (rural y urbana); sin embargo, en ambas la enseñanza se desarrolla en castellano, donde la mayoría de los estudiantes afirma ser castellano-hablante y una minoría, quechua-hablante.

Esta investigación fue interesante porque desarrolló experiencias mediante una metodología propuesta que integra a profesoras, estudiantes, facilitadores y asesores académicos que dieron lugar al programa QA. El trabajo empezó con un grupo piloto de profesoras y estudiantes de primaria, mediante reuniones, programación de horarios para las clases de quechua, bajo las orientaciones metodológicas realizadas por el Dr. Plaza.

La experiencia se fortaleció con la aplicación de estrategias del texto *Chawpinchanapaq*, usado como apoyo en clases. La ventaja del texto fue el carácter abierto, flexible y libre de recibir propuestas de la experiencia de las profesoras, que participaron

posteriormente como coautoras del texto para despertar interés y trabajar con mayor compromiso en la experiencia.

El objetivo central del programa QA fue apoyar a las profesoras en la enseñanza del quechua como L2 con la intención de propiciar la adquisición y producción del quechua mediante actividades sencillas a tiempo de validar la propuesta de enseñanza con el desarrollo de experiencias en clase, motivar la experiencia como innovadora en la enseñanza y contribuir en la inserción del quechua en el campo de la educación formal. De este modo, en 2013 y 2014 se desarrollaron experiencias de enseñanza dentro y fuera del aula hasta 2015 y 2016, periodo en el que el programa se expandió mediante socializaciones a otros distritos. Las disertaciones constantes realizadas por el Dr. Plaza lograron la difusión y aceptación del programa mediante la Dirección Departamental de Educación de Cochabamba (DDE) y el Instituto de Lengua y Cultura de la nación Quechua (ILCQ) para no solo llegar a diferentes distritos, sino también a diferentes departamentos. El apoyo de estas instituciones fue muy importante para redirigir los entes precursores de la enseñanza formal e involucrarlos con el programa, generando así espacios de socialización a nivel departamental y nacional.

Es necesario mencionar que esta tesis surgió del trabajo en equipo durante las gestiones 2013, 2014, 2015 y parte de 2016. La experiencia no hubiese sido posible sin el apoyo de los directores, profesores y estudiantes de las unidades educativas Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara, el apoyo de los facilitadores de clase y especialmente la tutoría del Dr. Pedro Plaza como representante del PROEIB Andes, sin olvidar a todos aquellos otros que se involucraron de una u otra manera.

Los contenidos desarrollados en esta tesis están divididos en cuatro capítulos que a su vez se subdividen en títulos y subtítulos, cada capítulo engloba información minuciosa, asignada según el manual de elaboración de tesis del PROEIB Andes y la carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas.

El primer capítulo describe los aspectos que direccionan la investigación y empieza con una breve descripción de la problemática a partir de los desafíos de la Ley Educativa ASEP, enfatizando la enseñanza de una lengua indígena (en este caso, el quechua) en dos establecimientos educativos que enfrentan carencias metodológicas en las escuelas Gutiérrez

Mariscal y Jesús Lara, ya que es el momento ideal para ofrecer ayuda a los profesores y experimentar la propuesta QA.

El objetivo general y los objetivos específicos también son parte de la descripción y guían el desarrollo de experiencia dentro el proceso innovador en el campo de la enseñanza y, por último, la justificación indica la relevancia del tema de investigación planteado. Estos apartados, sustentan la aplicabilidad de una metodología propuesta mediante experiencias innovadoras en el área de la enseñanza del quechua como L2, por tanto, este material contribuye en estudios de enseñanza del quechua como L2 y la inserción del quechua en la educación formal para investigaciones futuras.

El segundo capítulo describe aspectos metodológicos del proceso de la investigación-acción. El trabajo se realizó a partir del tipo de investigación-acción, que por su naturaleza ha modificado la realidad de dos establecimientos educativos en la línea de la investigación cualitativa, sustentada en la etnografía de aula para describir situaciones educativas reales. Se describieron actividades cotidianas del aula, dando lugar a experiencias de tipo investigación-acción y las facilitadoras participaron como investigadoras incidiendo en el desarrollo normal de las clases, modificando el carácter vertical de los espacios de enseñanza. En este apartado, se mencionan las técnicas e instrumentos de recolección de datos aplicados a partir de la investigación-acción del profesor. Las observaciones participantes se aplicaron con frecuencia por la factibilidad en el aula, seguidas de las entrevistas semi-estructuradas y los grupos focales. La información fue recolectada a partir de apuntes de clase, grabaciones, fotos, videos entre otros, cuyos materiales ayudaron a la hora de describir los hechos y la consolidación de los resultados. Al terminar el capítulo, se muestra un plan de recolección y procesamiento de la información sobre el proceso que se siguió para llegar a los resultados.

El tercer capítulo presenta la fundamentación teórica para sustentar académicamente la tesis. Con la intención de no caer en la redundancia teórica, se mencionan las bases teóricas de dos tesis desarrolladas con fundamentos interesantes que contribuyen y sustentan esta investigación: la tesis doctoral de María Fernández, como un estudio bastante amplio de teorías aplicadas en el transcurso de la enseñanza de las lenguas y la tesis maestrante de Francisco Shilón, que enfoca algunas fundamentaciones teóricas del enfoque comunicativo. El centro de la propuesta metodológica fue básicamente la enseñanza del quechua como L2

desde las estrategias del enfoque comunicativo, mediante la enseñanza por contenidos y la inmersión lingüística que expone al estudiante a la lengua meta.

El cuarto capítulo es el más relevante, ya que describe los resultados de la experiencia divididos en dos partes: la primera parte contextualiza el lugar de estudio mediante la descripción general del contexto, la organización de trabajo y el personal de cada establecimiento y la segunda parte muestra el análisis e interpretación de los resultados obtenidos plasmado en experiencias de enseñanza según la Investigación-acción del profesor, la etnografía de aula y la posición del investigador frente a los acontecimientos.

El quinto y último capítulo presenta las conclusiones frente a la enseñanza a partir de las experiencias desarrolladas con el programa, los datos bibliográficos revisados para la tesis y los anexos como respaldo del trabajo de campo.

CAPÍTULO 1: TEMA DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo describe los pasajes elementales que han recorrido las lenguas indígenas en el país y que hoy en día han derivado en un problema sustancial para la enseñanza, especialmente, en el caso del quechua como L2 planteado en el tema de investigación. Por otra parte, se orientan el objetivo general y los objetivos específicos perseguidos y por último, la justificación como sustento de la realidad encontrada y vivida en los establecimientos educativos de la ciudad de Cochabamba.

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En los últimos años, con el mandato de un primer presidente considerado indígena se han realizado ajustes políticos, económicos, sociales y culturales en el país. Entre ellos, el pago de diferentes bonos como la renta dignidad, Juancito Pinto, Juana Azurduy, la promulgación de leyes y decretos, la nacionalización de los recursos naturales, la recuperación de empresas, entre otros. Pero lo más relevante fue la puesta en vigencia de una nueva Constitución Política del Estado (CPE) que cambió la condición del país de República a Estado Plurinacional.

La nueva CPE aprobada en el referéndum vinculante del 2009 aborda el tema de las lenguas cuidadosamente y respeta el uso de las mismas en los diferentes contextos del país; por tanto, Bolivia se consolida como un estado plurilingüe con 36 lenguas originarias oficiales, según el artículo 5.I que menciona lo siguiente:

Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aimara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco. (Bolivia 2011:14).

Esta puesta en vigencia de las lenguas originarias, valida el uso de las mismas en todos los ámbitos comunicativos del Estado Plurinacional. Sin embargo, dichas lenguas todavía están

relegadas a espacios de comunicación informal. En el caso particular de Cochabamba, el uso del quechua por su tradición oral ha sido reducido a pequeños espacios como la casa (en la familia), algunos mercados comunitarios, solo entre personas conocidas o de confianza, para guardar un secreto entre otros. Dada esta situación y con el afán de validar la CPE se pone en vigencia la Ley N° 269, Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, que dispone el aprendizaje de una lengua indígena para los servidores públicos, afirmando que “toda servidora o servidor público que no hable un idioma de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, deberá aprender el idioma de la región a nivel comunicativo, de acuerdo al principio de territorialidad, en un plazo máximo de tres (3) años” (Bolivia, 2012:11). La puesta en vigencia de esta ley preocupó a algunos trabajadores del sector público y empezaron a surgir algunos cursos para el aprendizaje del quechua. No obstante, haciendo cuentas de tiempo, el plazo establecido para el aprendizaje de las lenguas indígenas exclusivamente para servidores públicos culminó en agosto del 2015 y sigue sin cumplirse a cabalidad. En este intento de revitalizar las lenguas, se ha visto a diferentes instituciones que buscan viabilizar el uso y supervivencia de las lenguas originarias, con mayor relevancia formal; el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) que reconoce al Instituto de Lengua y Cultura de la Nación Quechua (ILCQ) creada con la misión de fortalecer la lengua quechua.

A todo esto, se suma el interés por revitalizar las lenguas en el campo de la educación formal con la puesta en vigencia de la nueva ley educativa ASEP N° 070 que en su Artículo 7 (Uso de idiomas oficiales y lengua extranjera) establece la inclusión de la lengua indígena en la enseñanza formal “en poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano, el castellano como primera lengua y la originaria como segunda” (Bolivia, 2011:16). Esta formalización inquieta a muchos profesores que consideran una necesidad aplicar metodologías que direccionen y coadyuven la enseñanza de la lengua originaria en

colegios y escuelas, ya sea como primera o segunda lengua, dependiendo del contexto. De esta forma, con la nueva ley ASEP, se menciona la enseñanza de las lenguas indígenas en las unidades educativas, pero no se indica cómo ni cuándo, simplemente se promulgó la ley. A partir de ello, esta investigación se centró en el caso particular de dos escuelas: Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara, ubicadas en el área urbana de la ciudad de Cochabamba, donde la enseñanza se imparte en castellano, por tanto, se enseña el quechua como L2 y el inglés como lengua extranjera (LE). Frente a esta situación, los profesores de primaria se preocuparon por incluir el quechua en el aula, pero como se sabe, las normales encargadas de la formación de profesores no han enfatizado el tema de las lenguas en la preparación de los maestros, por tanto, no han sido entrenadas para desarrollar específicamente la enseñanza de una L2 y más aún de una lengua indígena que recién empieza a tener relevancia académica. De esta forma, muchas profesoras no sabían cómo trabajar este asunto a pesar de que como educadoras tenía bastante experiencia en la labor docente.

En este sentido, la educación formal vivía momentos trascendentales en el intento de incluir las lenguas indígenas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en nuestro caso, la enseñanza del quechua. Entonces, se aprovechó la oportunidad para ofrecer ayuda a los profesores mediante una metodología propuesta con el programa QA desde la iniciativa del PROEIB Andes en coordinación con el Dr. Plaza para desarrollar experiencias de enseñanza y sustentar la teoría basada en la práctica.

La propuesta de QA surge con la intención de apoyar a los profesores en la enseñanza del quechua como L2 mediante el desarrollo de experiencias de enseñanza en clase, cuya metodología se basa en el enfoque comunicativo mediante el uso de estrategias del texto *Chawpinchanapaq* y la experiencia del profesor, para propiciar la enseñanza empleando el quechua como lengua de instrucción y lograr su aprendizaje de manera natural. Con la

intención de apoyar a los docentes e incluir el quechua en el sistema educativo, se propuso una metodología nueva y viable en la enseñanza del quechua como L2.

Esta experiencia fue un trabajo en equipo, empezó con la participación de ocho profesoras y después continuó con 14 profesoras de primero, segundo y tercero de primaria, junto a las investigadoras que se quedaron como facilitadoras de aula de la investigación-acción (IA). El trabajo grupal permitió la planificación de clase con cada curso según la guía estratégica del *Chawpinchanapaq* y las sugerencias de cada profesor.

Este trabajo describe experiencias reales y particulares vividas con cada profesor y sus estudiantes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje del quechua como L2 con la intención de apoyar en la revitalización del quechua dentro el sistema educativo y ser pioneros en este tipo de experiencias.

Preguntas de investigación:

- ✓ ¿Cómo se desarrolló la experiencia del programa *Quechua en Acción*?
- ✓ ¿De qué manera se realizó la propuesta metodológica y es viable para la enseñanza del quechua como L2 en los establecimientos educativos?
- ✓ ¿Cuáles fueron las dificultades, actitudes y percepciones frente al quechua de los profesores y estudiantes?
- ✓ ¿Qué alcance tuvo el programa *Quechua en Acción*?

1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1 Objetivo general

- Analizar la implementación del quechua como L2 basado en el programa *Quechua en Acción* en las unidades educativas Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara.

1.2.2 Objetivos específicos

- Describir las experiencias vividas en la enseñanza del quechua como L2 durante el desarrollo del programa a partir de observaciones participantes.
- Demostrar la propuesta metodológica del programa *Quechua en Acción* a partir de prácticas en clase.
- Reflexionar sobre las actitudes y percepciones de los profesores y los estudiantes frente al quechua en el programa *Quechua en Acción* a partir de observaciones y entrevistas.

1.3 JUSTIFICACIÓN

A pesar de la oficialización de las lenguas indígenas, el uso de las mismas sigue siendo restringido, tal es el caso del quechua que debido a su tradición oral y desprestigio ha sido relegado a sectores rurales. En este sentido, la revitalización del quechua requiere ser trabajada desde tres aspectos fundamentales: la escuela, la casa y la comunidad. Esta investigación pone énfasis en la escuela, ya que por experiencia las escuelas han sido uno de los espacios más castellanizantes (Plaza, 2009).

La Ley de educación ASEP está vigente, por lo que la enseñanza de las lenguas indígenas tiene carácter curricular en todo el Estado Plurinacional. En este contexto, esta investigación es interesante porque aborda la problemática de la carencia de metodologías de enseñanza del quechua como L2, es decir, se requiere demostrar una experiencia a nivel metodológico en el campo de la enseñanza de una lengua indígena como el quechua. De esta forma, mediante la investigación-acción del profesor se desarrolla el programa experimental QA con la presencia de los investigadores en aula como facilitadores. Este hecho modificó el proceso de enseñanza y resultó por la metodología aplicada.

Esta investigación intenta ayudar a los profesores en la implementación del quechua en la enseñanza formal a partir de una metodología propuesta. El apoyo a las profesoras

permite analizar una experiencia nueva a partir de una metodología propuesta con el QA y validar los resultados en el contexto de los establecimientos educativos.

Las estrategias metodológicas propuestas por el texto *Chawpinapaq* y la experiencia del profesor guiaron las prácticas. Las actividades de este libro se aplicaron como estrategias de apoyo y la tarea fue validar si las actividades son factibles en la educación primaria para encontrar mejoras (si fuesen necesarias) a partir de las experiencias vividas. Esto tuvo la intención de contribuir en la enseñanza y revitalizar el quechua en nuestro contexto calificado como altamente bilingüe.

Estos hallazgos son muy importantes para docentes, lingüistas, estudiantes de lengua, investigadores y todos aquellos interesados en la revitalización del quechua. Este trabajo favorece directamente a los docentes investigadores del PROEIB Andes e indirectamente a los docentes dedicados a la tarea de la enseñanza del quechua, estudiantes afines al tema, profesores de los establecimientos educativos que trabajan en la inclusión del quechua, personas particulares involucradas en la enseñanza. Además, podría beneficiar a las autoridades gubernamentales y no gubernamentales que trabajan en el área de la inclusión del quechua, como el Ministerio de Educación, la Dirección Departamental de Educación de Cochabamba, el Instituto de Lengua y Cultura de la Nación Quechua (ILCQ), entre otros. Cabe señalar que este estudio es relevante porque los resultados de la propuesta son útiles, ya que pueden ser aplicados en los establecimientos educativos de todo el departamento y el país, puesto que contribuiría en la toma de decisiones de autoridades porque está desarrollado en el contexto real del sistema educativo actual.

La entrada al campo de investigación fue bastante accesible porque se aprovechó la relación amical del Dr. Plaza con las directoras de las unidades educativas. El ingreso fue rápido, se estableció una buena relación con las directoras y las profesoras, se consiguieron los permisos necesarios y se coordinaron las prácticas de clase sin retraso. El trabajo de

campo fue fácil gracias a las relaciones existentes, la disponibilidad y el interés de las profesoras por incluir el quechua en sus aulas como pioneras, aprovechar el apoyo de las facilitadoras y sobre todo experimentar algo nuevo. Aparte de ser un programa novedoso, también fue flexible, ya que se pudo trabajar con profesores que hablan y no hablan quechua con el fin de motivar su participación y ofreciéndoles ser coautores del texto *Chawpinapaq*.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

Este capítulo describe los lineamientos básicos que direccionan esta investigación, reflexionando sobre el tipo de investigación cualitativa desde la etnografía de aula para describir los resultados, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, la población de estudio y, por último, el plan de recolección y procesamiento de los datos.

2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

En los últimos años, la trayectoria de la investigación ha dado lugar a muchas discusiones entre lo cuantitativo y cualitativo, afirmaciones que varían considerablemente según las posturas asumidas por los investigadores. Según Blaxter, Hughes y Tight (2002) las estrategias cuantitativas se consideraron más científicas y objetivas. Frente a esta postura surgió la necesidad de defender la afirmación cualitativa. Ely y otros (1991) citado en Blaxter et al. (2002) resaltaron algunas características para contrarrestar las posturas asumidas y abogaron que en la investigación cualitativa los hechos se interpretan en un contexto, estos son naturales, se atiende a las experiencias como un todo, según como es entendida por los participantes y reconocieron su carácter holístico.

Entonces, la investigación cualitativa pasó por muchos posibles temas de discusión, pero al pasar los años se ha vuelto cada vez más popular. Estas discusiones quedaron solo como posturas asumidas por los investigadores y relaciones de poder en los distintos tipos de investigación. Blaxter et al. señalaron que “el permanente debate acerca de sus méritos relativos no es, en el fondo y desde una perspectiva más general, sino el debate sobre el estatuto y las relaciones de poder de los distintos tipos de investigación” (Blaxter et al. 2002:10), postura asumida por esta investigación.

Revisando algunas afirmaciones, a Corbin & Strauss (2002) quienes indicaron que la investigación cualitativa es cualquier tipo de investigación que produce hallazgos pero que

no se llega a ello por medio de procedimientos estadísticos ni medios de cuantificación, en concreto, “puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos...” (Corbin & Strauss 2002:12). Esta aseveración ayuda a entender las peculiaridades de este contexto de investigación, tomando en cuenta que los hallazgos salen de experiencias vividas en la enseñanza, enfocándose en comportamientos, emociones y sentimientos. Por su parte, Blaxter et al. tienen una postura similar al respecto:

La investigación cualitativa, por otro lado, se ocupa de recolectar y analizar la información en todas las formas posibles, exceptuando la numérica. Tiende a centrarse en la exploración de un limitado pero detallado número de casos o ejemplos que se consideran interesantes o esclarecedores, y su meta es lograr "profundidad" y no "amplitud" (Blaxter et al. 2002:10).

De acuerdo con estos autores, la investigación cualitativa permite recolectar y analizar información para respaldar mejor este estudio. Desde la postura cualitativa, según coinciden Corbin & Strauss, Blaxter et al., se analizaron los datos de todas las formas posibles que sean convenientes para este tema y esta flexibilidad permite desglosar cada experiencia según el comportamiento obtenido en las clases. Aunque la investigación cualitativa puede ser entendida de diferentes maneras, la idea central es el proceso del análisis enfocado en los comportamientos del ser humano y no en estadísticas, por tanto, no es matemático. Estas diferentes posturas generalmente vienen empañadas según el punto de vista de quienes vierten sus afirmaciones, pero la esencia de este tipo de investigación está centrada en la descripción e interpretación de los datos de manera analítica para mostrar resultados. Considerando las experiencias en aula, Sherman y Webb (1988:7), citado en Blaxter et al. (2002), sustentan este trabajo cuando afirman que la investigación cualitativa entraña un interés directo por la experiencia según se la “vive”, se la “siente” o se la “sufre”, es así que acertadamente se puso interés en el desarrollo de experiencias con un grupo de profesoras en el programa QA. En este sentido, una de las razones más válidas para elegir el tipo investigación cualitativa fue la naturaleza del problema de investigación para contribuir

en el tipo de investigación favorecido de la etnografía que estudia el comportamiento humano en su contexto y la IA que participa del contexto real de los hechos.

2.2 METODOLOGÍA EMPLEADA

La investigación cualitativa abarca un amplio espacio de estrategias orientadas a la descripción e interpretación de la realidad social. En ese sentido, este trabajo se sustenta en la etnografía de aula y la IA del profesor para realizar este trabajo.

La etnografía que además viene en la línea del tipo de investigación cualitativa sirve para entender las situaciones reales vividas en la experiencia de campo. El método etnográfico por ser una característica central de la antropología, al igual que otras estrategias, ha dado lugar a muchas discusiones, pero en concreto:

“La etnografía la entendemos como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Pero también bajo el concepto etnografía, nos referimos al producto del proceso de investigación: un escrito etnográfico o retrato del modo de vida de una unidad social”. (Rodríguez et al. 1996:44).

La etnografía como parte de los procedimientos de investigación es una herramienta que permite entender los modos de vida en un contexto social limitado, también es el producto plasmado en el cuaderno de campo obtenido durante el proceso de recolección de datos. Estos apuntes guían a entender la realidad de una situación social por medio de la descripción de los hechos.

Considerando la etnografía en el ámbito de la educación, también fue motivo de discusiones en definiciones que intentaron sustentar su utilidad dentro este campo, que variaron según autores que se interesaron al respecto. En fin, la etnografía en las escuelas es fruto de la toma de decisiones al momento de determinar el campo de la investigación. Al respecto, Velasco y Díaz de Rada (1997), citado en Serra (2004:167), dijeron que “la

etnografía escolar o de la educación surge simplemente como consecuencia de haber seleccionado un campo determinado para realizar la etnografía”.

En consecuencia, Bertely (2000) considera que las descripciones detalladas sobre el acontecer en las escuelas se apoyan en la etnografía y el conjunto de conceptos que se entienden por realidad, verdad, objeto y sujeto de conocimientos. Por tanto, este autor sugiere trabajar desde tres puntos de vista; la acción social significativa, el entramado cultural y la hegemonía como los tres niveles implicados en la producción de un texto. La acción significativa entiende a los participantes dentro una clase con significados creados y recreados dentro el mismo ambiente, condicionados a su vez por el entramado histórico cultural, además con el riesgo de caer en los discursos de la coyuntura actual según como se la entiende en la cultura escolar.

En este sentido, se recurre al método etnográfico o etnografía de aula para documentar la experiencia del programa QA y se participa en el marco de la IA del profesor. Según Blaxter et al. (2002), la IA se define por estar centrada en la acción y se concreta en el papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación permitiendo la unión entre investigador e investigado, “la investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas” (Kemmis 1988:42).

En el transcurso de los años, se desarrollaron tres diferentes métodos de IA: la investigación-acción del profesor, la investigación-acción participativa y la investigación-acción cooperativa (Rodríguez et al. 1999), pero en el tratamiento se vio que lo más importante de estos métodos es que estén basados en la acción:

La investigación-acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de: a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas, b) comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas. (Kemmis 1988:42, citado en Blaxter et al. 2002)

Según Kemmis, el investigador es parte del contexto estudiado y al mismo tiempo asume el rol de investigador reflexionando sobre su nuevo trabajo. La sola presencia de alguien nuevo o desconocido en un contexto social reducido casi siempre tiende a transformar una realidad y más aún cuando por medio hay una negociación entre la profesora y la facilitadora para modificar situaciones ya establecidas en el transcurso del tiempo y la cultura como las escuelas. La participación en aula no solo se limitó al rol de facilitadoras, sino que también se extendió al rol de profesora y este hecho dio lugar a las observaciones participantes, la aparición de una facilitadora en el aula, dando lugar a la IA en las escuelas. Para Elliot,

La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); b) susceptibles de cambio (contingentes); c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas). (Elliot 1990:23) citado en (Rodríguez et al. 1996)

En este contexto, el investigador interpreta lo que ocurre en las clases desde los puntos de vista de quienes actúan e interactúan para describir y explicar lo que sucede en el ambiente donde se desarrollan las clases. En este sentido, para desarrollar este trabajo de investigación, se adoptó la IA del profesor, decisión que surgió a raíz de la naturaleza de este estudio y los intereses por apoyar la enseñanza.

El desarrollo de la experiencia QA involucró el desarrollo de clases de dos unidades educativas durante una gestión. En 2013 y 2014, se ha apoyó en la enseñanza de quechua en primero, segundo y tercero de primaria, cumpliendo el rol de facilitadora y profesora. Por otro lado, se documentaron los acontecimientos suscitados durante las clases del quechua, el trabajo fue adecuado al ritmo de enseñanza de las profesoras en el avance y el entorno escolar, remarcando la enseñanza del quechua. De esta manera, se desarrolló la metodología propuesta con la guía del texto *Chawpinapaq*, experimentando actividades singulares en cada curso con el fin de validar la enseñanza del quechua como L2.

2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para lograr los objetivos propuestos en la investigación, se recurrió a las técnicas del tipo de investigación cualitativa y sus respectivos instrumentos para la recolección de datos.

Entre las técnicas, se consideraron:

- a) Las observaciones participantes en clases
- b) La entrevista semi-estructurada
- c) El grupo focal
- d) Las conversaciones informales con profesoras y padres de familia

La observación participante exige a los investigadores involucrarse en el contexto elegido y compartir la experiencia de los demás de modo que se pueda escuchar y ver la realidad, siguiendo meticulosamente lo que pasa (Barragán, 2001). En este sentido, la observación participante hizo que la investigadora se integrara en clases como parte de los procesos de enseñanza en el ámbito de la educación formal en dos establecimientos educativos de la ciudad de Cochabamba y desde allí se observaron los acontecimientos suscitados durante el transcurso de la experiencia.

Se visitaron dos unidades educativas por un año en diferentes horarios. El tiempo de las observaciones participantes fue dividido en dos gestiones, en 2013 y 2014 durante los últimos semestres de cada año. En 2013, se asistió a clases de 2doA y 2doB en Gutiérrez Mariscal turno mañana, dos veces por semana los lunes y viernes, en los últimos periodos. Al principio, las clases sólo fueron por un período de 45 minutos, pero después conversando con las profesoras se acordaron dos períodos de 45 minutos, es decir, un total de 90 minutos por día. Durante este tiempo, se hicieron 48 sesiones de observaciones participantes con los dos cursos avanzando tres unidades del texto *Chawpinapaq* con cada curso.

En paralelo, se asistió a clases de 1roC y 1roD de la escuela Jesús Lara turno tarde. Se fue a la escuela en horarios flexibles entre una y dos veces por semana los días jueves y viernes durante los medios y últimos periodos, según lo acordado con las profesoras. De esta

forma, se participó en 30 sesiones de 90 minutos, con dos cursos, avanzando con cada curso hasta la unidad 3 del texto *Chawpinapaq*.

Las diferencias en sesiones y avances temáticos durante la gestión se vieron interrumpidos en algunas ocasiones debido a las actividades particulares de cada establecimiento, como los aniversarios, feriados y días festivos. En algunos casos, se pudo recuperar algunas sesiones negociando con las profesoras y en otros, no fue posible. Otro de los factores que dificultó el avance temático fue el interés particular de cada profesora, ya que dejaron dictar la clase independientemente (sola), mientras la profesora de turno aprovechaba para realizar alguna actividad personal.

En la gestión 2014, se continuó con las clases en los dos establecimientos educativos. En Gutiérrez Mariscal, fue tres veces por semana durante los dos últimos periodos. De acuerdo con las necesidades de las profesoras y el interés de la investigadora por continuar con las observaciones en las clases de los cursos 3roA, 3roB y 2doB, participando en 42 sesiones de 90 minutos con los tres cursos y avanzando hasta la unidad 8 con 3roA y 3roB, ya que se continuó con el avance de la anterior gestión y con 2doB, se logró avanzar hasta la unidad 3.

En paralelo e igual a la gestión anterior, en Jesús Lara se asistió dos veces por semana, los días martes y miércoles, teniendo clases con cuatro cursos. Siguiendo la misma estrategia que Gutiérrez Mariscal, se participó en 41 sesiones de 90 minutos con los cursos 2doB, 2doC, y 1roD, desarrollando actividades hasta la Unidad 7 y con 1roB hasta la Unidad 3. La diferencia de avances temáticos entre cursos fue porque las profesoras con experiencia de la gestión anterior ya habían desarrollado actividades del texto con estudiantes nuevos. De esta manera, al finalizar 2014, se concluyó con los datos necesarios de las observaciones participantes en ambas unidades educativas.

Al terminar la gestión, también se prepararon guías para las entrevistas semi-estructuradas. Al respecto, y volviendo a Barragán (2001), se indica que la entrevista semi-estructurada trabaja con una lista de tópicos más o menos detallados, pero en el proceso no sigue necesariamente el orden, porque da libertad al hablante. Desde este abordaje, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a las profesoras de ambas unidades educativas. Al finalizar la gestión 2013 y negociando con las profesoras, se realizó una lista de fechas para las entrevistas, pero que no se la cumplió a cabalidad por falta de tiempo y disponibilidad de las profesoras, así que solo se entrevistó a seis profesoras de las dos escuelas. En 2014, también se programaron fechas de entrevistas y solo desarrolló uno para no exceder el número de datos inicialmente propuesto.

La técnica del grupo focal consiste en la realización de entrevistas a grupos entre seis y 12 personas de manera flexible sobre un tema de interés (Córdova 2001, citado en Barragán 2001). Por un lado, al finalizar cada gestión se llevó a cabo un grupo focal con cada unidad educativa para compartir experiencias entre las profesoras de ambos institutos. No obstante, esta estrategia no resultó como fue planificada debido al horario. Las clases en Gutiérrez Mariscal eran por la mañana y en Jesús Lara, por la tarde; además las profesoras asistían al curso del PROFOCOM¹ los sábados, así no tenían mucho tiempo disponible. En este sentido, en 2013 se realizó un grupo focal con profesoras de Gutiérrez Mariscal, pero la investigadora no pudo asistir porque tenía clases programadas en Jesús Lara. En 2014, se llevó a cabo otro grupo focal con ocho profesoras de Jesús Lara y otros participantes en el aula 1 del PROEIB Andes. Por otro lado, otra técnica empleada es el registro de conversaciones informales mantenidas con las profesoras y los padres de familia de cada establecimiento acerca del aprendizaje del quechua en la escuela. De estas conversaciones, se

¹ PROFOCOM es el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio, ejecutado a nivel nacional.

grabaron cuatro entrevistas a padres de familia y cinco a profesoras, datos que apoyaron en el análisis de resultados.

En cuanto a la recolección de datos, durante la aplicación de las técnicas descritas, se emplearon los siguientes instrumentos:

- a) Cuaderno de campo plasmado en fichas de observación (Anexo 1)
- b) Guía de entrevistas semi-estructuradas (Anexo 2)
- c) Guía de temáticas para el desarrollo del grupo focal (Anexo 3)

En la práctica, el cuaderno de campo ha sido muy útil para apuntar los eventos más relevantes dentro del aula. La presencia de la investigadora en el aula hizo que ella compartiera el rol de enseñanza con la profesora. No fue fácil anotar todos los detalles de los hechos y para no llamar la atención solo se anotaron los más importantes o resaltantes: la hora, las dinámicas nuevas, los comandos utilizados por la profesora, entre otros. Para no olvidar el resto de los eventos que también fueron importantes, se hicieron grabaciones de audio y se tomaron algunas fotografías de las dinámicas. Estos datos fueron plasmados en las fichas de observación, allí se describieron las observaciones tal y como se muestra en el anexo 1.

Para apoyar los resultados de la observación participante en aula, se hicieron entrevistas semi-estructuradas a las profesoras del programa. Se elaboró una guía de indicadores (Anexo 3), instrumento permitió mayor flexibilidad al realizar las preguntas para profundizar áreas que surgieron espontáneamente y que resultaron útiles para la investigación. Se grabaron las entrevistas con el permiso de las profesoras y se anotaron algunas pautas claves en las guías utilizadas para cada profesora.

Con la idea de indagar a profundidad la experiencia del grupo, se organizó un grupo focal citando a todas las profesoras del programa. Para orientar esta discusión, se elaboró una guía de trabajo basada en un cuestionario (Anexo 4) y las temáticas fueron adecuadas de

manera aleatoria según la participación de las profesoras. Este grupo empezó a las 8:30 a.m. con la intervención del tutor, el Dr. Plaza (como moderador del grupo), las profesoras y los tesisistas. Las profesoras empezaron a comentar sus experiencias de clase, debatieron estrategias aplicadas y ejemplificaron resultados obtenidos. Se registraron todas las conversaciones y se tomaron algunas fotografías. Esta técnica culminó satisfactoriamente al promediar las 12:30 p.m. con un almuerzo en el restaurant “América”, ubicado en el centro de la ciudad.

2.4 POBLACIÓN

La población determinada para el presente trabajo de investigación fue la comunidad estudiantil y las profesoras de nivel primario comunitario vocacional de dos instituciones primarias. En Gutiérrez Mariscal, fueron las profesoras y los estudiantes de 2do y 3ro de primaria; en cada aula existía una profesora y 38 estudiantes entre varones y mujeres. Por su parte, en Jesús Lara, fueron las profesoras y los estudiantes de 1ro y 2do de primaria; cada curso tenía una profesora y 28 estudiantes entre varones y mujeres. Los padres de familia de ambos establecimientos también formaron parte de la población estudiada, ya que intervinieron con algunas opiniones en el trabajo de campo. A continuación se señala la tabla de resumen de población.

Tabla 1: Población estudiada en las gestiones 2013 y 2014

N°	UNIDAD EDUCATIVA	PROFESORA	CURSO	N° DE ESTUDIANTES	GESTIÓN
1	Gutiérrez Mariscal	María Luisa Quinteros R.	2doA	39	2013
2	Gutiérrez Mariscal	Dionisia Santos Estrada	2doB	40	2013
3	Jesús Lara	Eulogia Choque Puente	1roC	30	2013
4	Jesús Lara	Mirna Quiroz Ballesteros	1roD	28	2013

5	Gutiérrez Mariscal	María Luisa Quinteros R.	3roA	38	2014
6	Gutiérrez Mariscal	Dionicia Santos Estrada	3roB	38	2014
7	Gutiérrez Mariscal	Gaby Torrico Foronda	2doB	36	2014
8	Jesús Lara	María C. Herbas Ugarte	1roC	28	2014
9	Jesús Lara	Mirna Quiroz Ballesteros	1roD	26	2014
10	Jesús Lara	Eulogia Choque Puente	2doB	26	2014
11	Jesús Lara	Leticia Olguín la fuente	2doD	25	2014
TT	2 UEs	7 Profesoras	11 cursos	354 estudiantes	2 gestiones

Fuente: Elaboración propia

Durante el desarrollo de las observaciones participantes, se trabajó con 11 cursos de primero, segundo y tercero de primaria en las dos instituciones arriba mencionadas. En 2014, las profesoras y los estudiantes fueron los mismos que pasaron quechua en la gestión anterior, por ejemplo; las profesoras y estudiantes de 2doA y 2doB de Gutiérrez Mariscal fueron las mismas de 3roA y 3roB, ya que continuaron con el programa, lo que facilitó el avance temático del texto porque ya estaban familiarizadas con la metodología de trabajo.

Comparando los datos de Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara, se observaron algunas diferencias como la columna 4 fila 9, donde Mirna continúa como profesora de 1roD y sus estudiantes ya están en el nivel superior 2doB. En este caso, se puede ver que las profesoras estaban sujetas a la organización interna de sus establecimientos. Sin embargo, esta modificación no fue un impedimento para el desarrollo del programa, al contrario, se obtuvo ventaja de la predisposición e interés de las profesoras y se continuó con el avance de contenidos temáticos.

En fin, el trabajo de campo fue realizado solamente con la mitad de los profesores y los estudiantes del programa porque con la otra mitad fue realizada por la investigadora Elva Cruz. Durante las gestiones 2013 y 2014, se trabajó con 11 cursos, siete profesoras y 154 estudiantes entre varones y mujeres distribuidos en primer, segundo y tercer nivel primario, sin dejar de lado a los cuatro padres de familia que contribuyeron en esta experiencia.

2.5 PLAN DE RECOLECCIÓN Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Los datos recolectados y procesados de la siguiente forma:

- El equipo de PROEIB-Andes seleccionó a los estudiantes para el trabajo de tesis y asignó un tutor a cada tesista. En este marco, se coordinó con el Dr. Plaza (tutor) y a sugerencia de él, se participó en reuniones con las directoras y profesoras de Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara, aprovechando la buena relación entre él y las directoras, sumado el interés de las profesoras por la enseñanza del quechua, el ingreso al campo de estudio no presentó dificultades.
- Gracias a algunas charlas sobre la situación actual de las lenguas indígenas, en especial el quechua, en el marco del nuevo sistema educativo y cortas explicaciones sobre las metodologías de enseñanza de las lenguas (enfoque comunicativo), se comenzó con las clases de quechua como L2 bajo la modalidad de IA. Las mismas estrategias empleadas en Jesús Lara fueron aplicadas en Gutiérrez Mariscal y se obtuvieron resultados similares.
- Se llevaron a cabo observaciones participantes en aula con el programa QA durante más 9 meses: de julio a noviembre en 2013 y de agosto a noviembre en 2014. Se participó en 161 clases de ambos establecimientos (Anexo IV) y se registraron los eventos que ocurrieron en el aula, obteniendo un total de 68 grabaciones y muchas fotografías de las clases. Como parte de la observación participante y los consejos metodológicos del tutor, se anotaron algunas tareas que guiaron el trabajo de campo:

Tabla 2: Tareas para la observación 19.07.2013

¿QUÉ DEBO HACER?	
- Describir qué pasa cuando se introduce una actividad nueva	Analizar esa actividad y sugerir otras nuevas
- Tomar nota de todo	¿Qué materiales se emplean?
- Mantener los ojos abiertos	Tomar notas mentales y registrarlas en el cuaderno.
- Narrar el evento	¿Cómo se produce la dinámica?
- Indicar el significado de las actividades	Identificar y categorizar esos significados

Fuente: Elaboración propia

- Se entrevistó a las profesoras de Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara según la guía de entrevistas semi-estructuradas. Estas fueron efectuadas al finalizar las gestiones de cada año y para ello, se acordó una fecha y hora determinada con cada profesora.
- Se desarrollaron dos grupos focales con las profesoras de Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara en ambientes del PROEIB Andes, el primero en 2013 y el segundo en 2014 (en este último la investigadora participó como profesora y el tutor asumió el rol de moderador).
- Se tabularon y describieron los datos obtenidos según los instrumentos aplicados en la investigación. De acuerdo con el cuaderno de campo, las entrevistas y los grupos focales, hicieron un total de 324 hojas de transcripción.
- Se analizó e interpretó la información recolectada según las fichas de registro e interpretación y la descripción de los datos para ser explicados después.
- Se participó junto al PROEIB Andes e ILCQ en talleres de socialización para profesores de primaria sobre la enseñanza del quechua como L2 en diferentes distritos del departamento de Cochabamba y otros departamentos del país durante los años 2015 y 2016.

CAPÍTULO 3: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo, se revisa el contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas (también llamados prácticas pedagógicas) que fueron mediados por diferentes tendencias teóricas de acuerdo a la época y las condiciones de vida en que se desarrollaron. En consecuencia, se aplicaron diversas teorías en la enseñanza según las etapas de evolución que experimentó la educación en su paso hasta nuestros días.

La fundamentación teórica direcciona los conceptos básicos empleados en el proceso de enseñanza de las lenguas, en este caso, el quechua como L2. Para ello, es preciso mencionar los trabajos de sistematización de teorías que de la enseñanza hasta nuestros días. En este sentido, se revisaron dos tesis de investigación que se destacan o al menos cubren el entorno de desarrollo de esta tesis. La primera es una tesis doctoral presentada en Madrid, un estudio de 616 páginas y la segunda es una tesis de maestría presentada en el PROEIB Andes. Estos dos trabajos muestran una descripción avanzada de las teorías que influenciaron en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de lenguas, ya sean como L1 o L2. Las sistematizaciones sugeridas fueron presentadas con la intención de no repetir datos teóricos que son parte del bagaje cognitivo en la enseñanza de las lenguas.

Después de una revisión teórica, este estudio se centra en el enfoque comunicativo desde una mirada más naturalista de la adquisición-aprendizaje del quechua como L2 que deriva en los programas de enseñanza por contenidos mediante la inmersión lingüística. Se adoptó esta metodología como propuesta del programa *Quechua en Acción* (QA), cuya característica central es la experiencia inmersa en la IA del profesor.

3.1 ALGUNAS BASES TEÓRICAS

Las bases teóricas son el sustento de toda investigación y provienen de teorías o experiencias desarrolladas por diferentes autores interesados en los procesos de enseñanza y

aprendizaje o adquisición de la lengua. Aquí se consultan dos trabajos de sistematización de teorías con la idea de aclararlas y relacionarlas con la experiencia que se desarrollan en el programa QA.

El primer trabajo corresponde a la tesis doctoral de María Fernández Agüero² presentado el 2009 a la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Este documento está desarrollado en base a otros estudios realizados por diferentes instituciones que quisieron corroborar en la enseñanza de L2, dicha sistematización puntualiza los aportes de diversos autores en la enseñanza, aprendizaje y/o adquisición de las lenguas. Aunque la autora investigó una realidad diferente a la nuestra, este trabajo solo toma en cuenta las reflexiones teóricas que forman parte de toda investigación.

El primer apartado corresponde al estudio teórico de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Es un debate que retoma las distintas teorías desarrolladas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras desde la adquisición del lenguaje y la evolución de las distintas teorías hasta nuestros días. Por una parte, la autora expone las teorías de la relación entre lenguaje y pensamiento sustentado por autores como Piaget y la teoría cognitivista, el innatismo de Chomsky, la hipótesis de Sapir Whorf y las propuestas de Vygotsky con la Escuela Soviética. Además, presenta un entramado minucioso de las teorías de la adquisición de una L1, las condiciones para esta adquisición y la evolución del lenguaje. Por otra parte, expone el desarrollo de las habilidades lingüísticas del niño en su L1 según la teoría del condicionamiento de Skinner, la teoría del dispositivo de adquisición del lenguaje de Chomsky, la teoría cognoscitiva de Piaget, la teoría de solución de problemas de Bruner, la teoría de las influencias socioculturales de Vygotsky y la Gramática Sistemática de Halliday. A estas teorías se suman los aportes de las condiciones necesarias para la adquisición y evolución del lenguaje como la comunicación pre-

² Licenciada en Filología Inglesa.

lingüística, el comienzo de la etapa lingüística (la primera palabra), el habla telegráfica (etapa de las dos palabras) y la producción del diálogo a partir de los tres años.

Continuando con Fernández, se halla un contraste entre la adquisición de L1 y L2 desde la propuesta de Krashen, Chomsky, entre otros. Según la teoría del monitor de Krashen, el lenguaje se aprende por medio de la hipótesis de la adquisición aprendizaje, la hipótesis del orden natural, la hipótesis de la monitorización, la hipótesis del input y la hipótesis del filtro afectivo. En consecuencia, Chomsky plantea la hipótesis universal, también está Schumann con el modelo de aculturación y por último, Cook con el modelo de multi-competencia o del usuario de L2. Finalmente, se encuentran los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y algunas tendencias actuales en la enseñanza. Entre el desarrollo de los métodos, se pueden los clásicos; el método gramática-traducción y el método directo, en el estructuralismo; el método audio-lingual y el método oral, el enfoque comunicativo conocido como triunfo de la comunicación, los métodos humanísticos de *Silent Way*, *Suggestopedia*, *Community Language Learning*, *Total Physical Response* y *Natural Approach*. También se presentan las tendencias actuales como el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje basado en proyectos y el enfoque basado en la acción.

El segundo trabajo corresponde a la tesis de maestría³ de Francisco Shilón Gómez, presentada al PROEIB-Andes en 2011, que también establece un diálogo entre las teorías fundamentales en el círculo de la enseñanza de las lenguas. En el tercer apartado, el autor presenta una breve discusión y aclaración de conceptos básicos que se emplean en este trabajo. Se efectúa un contraste entre las teorías de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, demostrando sus diferencias, la hipótesis del *input*, la hipótesis del filtro afectivo y la interacción social en la adquisición de una lengua. Por último, se presentan los enfoques y métodos de enseñanza de L2 en una clasificación diferente al trabajo de Fernández. Aunque

³ Trabajo presentado a la UMSS para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe.

se opta por la sistematización de los enfoques y métodos de la anterior autora, se reconoce que las aproximaciones de adquisición y aprendizaje de la segunda lengua que presenta este autor es útil a la hora de establecer sus diferencias. En consecuencia, cuando se consideran los enfoques y métodos de enseñanza de L2, es importante entender que existen pequeñas diferencias en el uso de términos “enfoque” y “método”, ya que al final son lo mismo; sin embargo, en este trabajo se emplea el término “enfoque comunicativo”, por su carácter amplio y pertinencia en el desarrollo de la experiencia.

En fin, estos capítulos están orientados a ver el proceso de adquisición del lenguaje a partir de distintas miradas de diferentes autores, teorías que ayudan a entender mejor el aprendizaje-adquisición de una L1 por parte de los estudiantes en la educación formal. En este sentido, las aproximaciones teóricas contribuyen a comprender la adquisición del lenguaje, ya sea desde la perspectiva empirista o racionalista⁴, puesto que en ambos casos lo que más interesa es la adquisición del lenguaje como proceso perceptible frente a la necesidad comunicativa del hombre, tomando la adquisición como punto de partida e integrando el aprendizaje del quechua como si fuera adquisición sin olvidar su condición de L2.

A continuación, se presenta lo más relevante para el desarrollo de la experiencia, centrado en el enfoque comunicativo como parte de la metodología experimentada en la enseñanza del quechua como L2 con la sugerencia de enseñanza por contenidos en los procesos de inmersión lingüística.

⁴ Empírico: El niño aprende directamente de la experiencia y por imitación. Racional: aprende porque tiene capacidad innata para adquirir una lengua (Plaza 2009).

3.2 ENFOQUE COMUNICATIVO

La enseñanza de segundas lenguas se desarrolla desde hace muchos años, por lo que cualquier proceso es la expresión de un método que guía directa o indirectamente la práctica docente. Este hecho generó diversas propuestas metodológicas basadas en dos ideas esenciales: por un lado, la naturaleza del aprendizaje y por otro, la teoría del lenguaje. Según las experiencias, estas propuestas fueron madurando desde los métodos tradicionales hasta los más recientes como el enfoque comunicativo, cuyas estrategias son de interés para esta experiencia, seguido del aporte de la enseñanza por contenidos en la inmersión.

Por consiguiente, aquí se mencionan los aportes básicos propuestos por el enfoque comunicativo en la enseñanza de las segundas lenguas con la experiencia del programa QA. Se debe aclarar que este enfoque no trata de reemplazar los demás enfoques ni métodos desarrollados hasta ahora, sino que al contrario, direcciona los procesos de enseñanza y adquisición de una L2:

El enfoque comunicativo no se debe entender como relevo de los métodos que prevalecieron hasta su desarrollo, no elimina, sino que readapta principios pedagógicos de métodos o aproximaciones metodológicas previas y más bien los recoge hasta ahora aplicados optimizándoles de manera ecléctica. (Maati, 2006:114).

De acuerdo a Maati, el enfoque comunicativo debe ser entendido como una propuesta metodológica innovadora en la enseñanza de las segundas lenguas. Asimismo, en esta experiencia se aplicaron los principios metodológicos sugeridos por este enfoque desde una mirada más naturalista hacia la adquisición de una L2 en el programa QA, dentro la enseñanza formal, mediante las estrategias metodológicas del texto *Chawpinapaq* y las experiencias de las profesoras, adoptando el enfoque comunicativo por su carácter extensivo y flexible en las prácticas de enseñanza.

La idea del uso comunicativo surge como una propuesta innovadora en el campo de la enseñanza frente a otros métodos tradicionales. En la trayectoria de la enseñanza de segundas

lenguas, los investigadores se dieron cuenta de que la enseñanza con los métodos tradicionales había fracasado en la práctica, esto debido a porque los estudiantes que aprendieron memorizando reglas gramaticales tenían dificultades en el uso comunicativo de la lengua aprendida. En ese sentido, el enfoque comunicativo ha sido y es empleado abundantemente en la enseñanza de las segundas lenguas por los resultados alentadores que se obtuvieron en la evolución del aprendizaje de los estudiantes expuestos a dicho enfoque (Fernández, 2009).

En ese entendido, el enfoque comunicativo afirma que el aprendizaje de la lengua es un proceso donde lo más sustancial son las intenciones comunicativas en situaciones significativas. Por lo tanto, este enfoque plantea que el estudiante sea capaz de comunicarse en una L2 en cualquier circunstancia, por eso, es necesario que esté expuesto al contexto y utilice la nueva lengua como instrumento de comunicación desde el primer momento. Para lograr esta tarea, se sustenta en la categoría funcional de la lengua, considerada como la vía para expresar significados con una función específica.

La publicación del *Notional Syllabus* (1976) desarrollado por el lingüista Británico David Wilkins fue muy influyente para este enfoque. Los usos comunicativos que se plantearon se sustentaron en dos categorías que surgieron del trabajo de Wilkins: la descripción de las categorías nocionales (que mencionan los aspectos como tiempo, cantidad, espacio, frecuencia, etc.) y las llamadas categorías funcionales (que hace énfasis en los saludos, peticiones, sugerencias, agradecimientos, etc.). Por dicha razón , también se lo conoce como enfoque nocional funcional, del inglés *Notional-Functional Approach*. (Fernández, 2009).

De esta forma, el enfoque comunicativo subordina el estudio de las reglas formales al uso del lenguaje con fines comunicativos, por tanto está más centrado en las necesidades comunicativas del estudiante. El objetivo de este enfoque es dar las herramientas al

estudiante según sus necesidades y ritmo de aprendizaje para que logre la competencia comunicativa en la Lengua Meta, es decir, el estudiante aprende con ayuda del profesor, por eso, está más centrado en el estudiante.

En este tipo de enfoque, lo más importante es la función de lengua, para ello, la enseñanza sugiere la exposición de los aprendices a situaciones reales y significativas para que los estudiantes aprendan con un propósito. En este sentido, ya no se habla tanto sobre asuntos de la lengua (estructuras gramaticales), sino que se prioriza el uso de la lengua en eventos comunicativos reales (cotidianos). Por tanto, se busca que los estudiantes comprendan los mensajes y no tanto que hablen como los nativos de la L2 que están aprendiendo.

Mientras los estudiantes aparecen como el eje configurador de su aprendizaje, el rol del profesor toma una nueva mirada en la enseñanza de las segundas lenguas. Desde la idea comunicativa, el profesor tiene un papel diversificado y ya no es un modelo a seguir, sino que es un mediador que crea las condiciones adecuadas para favorecer las características y potencialidades del estudiante. Por dicha razón, el profesor planifica la clase y elabora los materiales de enseñanza, ya que considera que estos son claves en el aprendizaje del estudiante; sin embargo, también se adapta al contexto nacional, por eso sabe que debe cumplir una carga horaria asignada antes de cumplir el objetivo de la segunda lengua.

Siguiendo los aportes del enfoque comunicativo, se puede señalar que la función principal de la L2 es la interacción en la comunicación y no limita el uso de la L1, es decir, los estudiantes pueden hablar en su L1 cuando lo consideren necesario y oportuno. En algunos casos, resulta más fácil explicar o responder en la L1 del estudiante para que el mensaje sea comprendido, pero en la clase comunicativa se sugiere a los profesores el uso permanente de la L2, aunque los estudiantes decidan emplear su L1. Por ello, se aplicó esta estrategia para sustentar la idea de que los estudiantes deben estar expuestos a la lengua meta

o el llamado *input*, considerando que el estudiante necesita abundante *input* para desarrollar su competencia comunicativa y el profesor es quien actúa como su fuente (Pratt 2014).

Gracias a este enfoque, el programa QA propuso que el estudiante aprendiera la L2 como adquirió su L1, con la convicción de que las personas aprenden la L1 sin que nadie les enseñe una lengua, sino solo con la exposición a la misma, escuchándola, desarrollando su competencia comunicativa sin que el profesor corrija los errores. Esto se debe a que este enfoque confía en la función metalingüística del estudiante, porque no le interesa distinguir notablemente entre lo correcto e incorrecto para no perjudicar la motivación del estudiante en el uso de la lengua (Reunión, Plaza 2013).

Según las consideraciones de este enfoque, las cuatro destrezas lingüísticas tienen espacio en el desarrollo del aprendizaje: escuchar y hablar, leer y escribir; no obstante, se da más interés en la comprensión y expresión (o producción) oral de la lengua.

La metodológica aplicada en las experiencias estuvo centrada en la comunicación. Según Lineros (2006:2), “esta orientación metodológica tiene, pues, como objetivo principal estimular el uso del lenguaje comunicativo basándose en actividades que impliquen una comunicación real”. Así, este enfoque incita a los aprendices al desarrollo de la comunicación a partir de actividades sencillas en aula, en quechua, similares a situaciones reales con el apoyo de la experiencia del profesor. El estudiante no deja de ser el centro de atención porque las actividades giran alrededor de él y el profesor adopta un nuevo papel, consolidándose como mediador de la lengua, ya que es él quien va facilitar el contexto y uso de la lengua mediante comandos para que el estudiante los ejecute.

3.3 ENSEÑANZA POR CONTENIDOS - INMERSIÓN

La presentación del uso de la lengua en la comunicación real deriva en la inclinación de la enseñanza por contenidos, impulsada por los resultados obtenidos en los programas de inmersión lingüística. La enseñanza por contenidos se relaciona también con el enfoque

comunicativo, ya que plantea el contexto de enseñanza y la necesidad de emplear la L2 en la experiencia real.

Mediante la enseñanza por contenidos, el objetivo no es enseñar una L2 sino más bien emplear la L2 como medio de comunicación o de instrucción para realizar las actividades propuestas aplicando un proceso de inmersión en los estudiantes. Por otro lado, los programas de inmersión destacan dos contextos reseñables en su implementación: uno en Estados Unidos, los programas de inmersión desarrollado con migrantes para propiciar la enseñanza del inglés y el otro, en Canadá, donde se desarrollaron estos programas dirigidos hacia la enseñanza del francés, incluso practicaron programas de inmersión doble, exponiendo estudiantes con inglés L1 que tomaban cursos de francés y hebreo (Lorenzo, 2001)

Algunos principios teóricos resultaron exitosos en los programas de inmersión lingüística como la inmersión temprana e intensiva a la L2. Los programas de inmersión generalmente sugirieron la exposición del estudiante a la lengua desde los primeros años y por prolongados tiempos, pero lo curioso es que también se realizaron exposición de estudiantes a la inmersión tardía con resultados similares, lo que cuestiona la teoría del “periodo crítico” (Sierra, 1994). Aunque sea cierto que es más fácil aprender cualquier lengua a los dos o tres años, las investigaciones en neurociencia afirman que la capacidad de aprendizaje del cerebro es casi ilimitada y depende de la búsqueda de experiencias y oportunidades para practicar lo aprendido. Por esa razón, hoy en día se cree que no hay periodos críticos rígidos ni flexibles, si no que el cerebro tiene la capacidad de moldearse a través de las experiencias (Pérez, s.f.).

Para coadyuvar en la exposición temprana del estudiante, es importante la construcción del entorno imitativo natural en el proceso de adquisición o aprendizaje de la L2. Como se indicó antes, la idea es que el estudiante aprenda la L2 como aprendió su L1,

por tanto se intenta imitar el contexto natural donde el niño aprendió su L1. Al respecto, Sierra habla sobre la exposición permanente a la L2 con los padres como modelos a imitar para lograr la comunicación desde palabras sueltas hasta frases complejas que aumentan gradualmente. La comprensión lingüística previa a la producción del lenguaje, cultura y lengua va unido y se refuerza de los otros elementos. El nivel socio-educativo y socio-cultural de los padres influye en el entorno lingüístico del estudiante y marca el proceso, por lo que la adquisición en casa como un proceso de ensayo-error (Sierra 1994). Tomando en cuenta estos puntos en la inmersión lingüística, resulta complicado recrear exactamente el mismo ambiente en la escuela, pero se puede desarrollar otro ambiente lo más parecido posible, incentivando situaciones comunicativas reales.

En el aprendizaje de una L2, también se habla del principio de la interferencia y la transferencia como mecanismos básicos de la inmersión. Durante los programas de inmersión, ocurre un proceso de doble dirección: por un lado, los niños poseen un esquema estructural en su L1 y esto podría interferir y dificultar el aprendizaje del estudiante o por el contrario podría contribuir al aprendizaje de su L2; por otro lado, los niños pasan por un proceso de transferencia, ya existen aspectos comunes entre su L1 y L2 que pueden ser compartidos para facilitar el aprendizaje de su lengua meta.

Los programas de inmersión lingüística suponen un panorama de enseñanza contextualizada y el uso de la lengua como instrumento de comunicación, es decir, no se habla sobre la lengua, sino que se la aprende utilizándola cuando se efectúan actividades cotidianas. La estrategia comunicativa es una característica muy ligada a la enseñanza contextualizada, las mismas que propone el enfoque comunicativo. Estas estrategias refuerzan la propuesta del programa que planteado y sugieren que el estudiante sienta la necesidad de aplicar la lengua en situaciones comunicativas reales.

Según Darrell Kipp, para revitalizar una lengua minorizada lo más importante es la acción. Existen cuatro reglas que se deben seguir: “*Rule 1. Never ask permission, Rule 2. Don't Debate the issues, Rule 3. Be very action – oriented; just act, Rule 4. Show, don't tell*” (Kipp, 2000). De acuerdo con Kipp, para desarrollar esta experiencia no se pidió permiso a nadie para realizarla en la educación formal, ni al Ministerio de Educación, ni a la Dirección Departamental de Educación, ni a la Direcciones Distritales, solo se coordinó con los directores y las profesoras, y el equipo lo puso en práctica. Se ingresó al campo de estudio y se demostró que la enseñanza es posible solo con el interés de los estudiantes.

Los procesos de inmersión lingüística básicamente pasa por tres etapas para que la lengua sea hablada, según Kipp, “*the first comprehension period or stage is the first phase of immersion process. This is followed by a silent period and then a pronunciation period*”⁶ (Kipp, 2000:30). La práctica demostró que los estudiantes cumplieron con el aprendizaje comunicativo que proponía este autor, ya que los estudiantes primero escucharon y trataron de entender lo que la profesora estaba diciendo, posteriormente se animaron a reproducir palabras sueltas para intentar ser entendidos por la profesora.

En cuanto a la enseñanza por contenidos, en los programas de inmersión se trata de cumplir con las temáticas expuestas para que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa y contribuyan a la ejecución de discursos en su L2. Existe dos propuestas de enseñanza por contenidos en los programas de inmersión: los modelos adjuntos (que colaboran o auxilian a los estudiantes en los contenidos que no han comprendido claramente en otras áreas o disciplinas expuestas) y la modalidad de transición (que sugiere que el profesor opere individualmente, al margen de otras disciplinas donde el curso se sustenta por sí misma y no deriva de otras materias curriculares). En este sentido, el desarrollo de la

⁵ Regla 1: Nunca pedir permiso; Regla 2: No debatir los temas; Regla 3: Estar orientado hacia la acción, solo actuar; Regla 4: Mostrar, no decir. (Traducción propia)

⁶ El primer periodo o etapa de comprensión es la primera fase del proceso de inmersión. A esto le sigue el periodo del silencio y después, el periodo de pronunciación. (Traducción propia)

competencia lingüística es prioritario y la asimilación de los contenidos pasa a segundo plano para prestar atención al estudiante durante un tiempo significativo, centrado en el desarrollo del lenguaje, gracias al apoyo de contenidos para la comprensión (Lorenzo 2001).

Los programas de enseñanza por contenidos mediante los programas de inmersión fueron efectivos en el aprendizaje de las segundas lenguas en muchos países, especialmente donde existían lenguas minimizadas. En nuestro caso, el quechua no goza de prestigio como el castellano y peor en las escuelas donde el vehículo de enseñanza es el castellano, por tanto, se trabajó en una experiencia grupal exponiendo a los estudiantes de primaria de dos establecimientos educativos a un programa piloto donde el quechua (L2) fue el instrumento de enseñanza para que los estudiantes realizaran actividades reales en clase mediante estrategias propuestas en base al texto *Chawpinapaq* y la experiencia del profesor.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

PRIMERA PARTE: CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

4.1 CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS

Los lugares de trabajo de la presente investigación fueron dos establecimientos: Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara, ambos ubicados en contextos urbanos de la ciudad de Cochabamba. Según la organización del sistema educativo actual, Jesús Lara es una escuela rural, aunque se encuentra en un contexto urbano al igual que Gutiérrez Mariscal.

Gutiérrez Mariscal fue la primera unidad educativa que se visitó para comenzar el proceso de investigación-acción (IA). Esta escuela pertenece al sistema estatal, considerada como fiscal urbana, dependiente del municipio de Cercado. El contexto del establecimiento, a simple vista está rodeado de actividades comerciales, al igual que Jesús Lara (sin embargo, esta última es considerada como escuela fiscal rural, dependiente del distrito de Colcapirhua, cuyos profesores también trabajan en la clasificación de maestros rurales). A pesar de estas formalidades de distinción según el sistema educativo de nuestro país, los contextos palpables donde se desarrolló la investigación son similares, por tanto, ambas están situadas en un contexto periférico urbano.

Ambas instituciones están rodeadas por comerciantes, profesionales, artesanos, obreros y mineros, quienes desarrollan actividades económicas con valor agregado como panaderías, pollerías, reposterías, restaurantes, venta de autos, etc. Otro aspecto observado fue la presencia de negocios de profesionales como consultorios médicos, dentales, de abogados, arquitectos, electricistas, peluquerías y plomerías, entre otros. La población de estos sectores se ha incrementado visiblemente por las nuevas construcciones y las actividades comerciales frecuentes. Los padres de familia de los alrededores envían a sus hijos a las escuelas donde la enseñanza se imparte en castellano sin importar la condición lingüística de los estudiantes, siguiendo así la tradición castellanizante de las escuelas.

El contexto, especialmente Cochabambino es tan particular que a primeras conversaciones con padres familia que frecuentaban las Unidades Educativas se puede identificar la existencia de bilingües. Según una conversación informal con una madre de familia X del Segundo B dijo “Yo soy de La Paz y solo sé (hablar) aimara más o menos” (Conversación, 27.11.2013), pero otra madre dijo con más certeza “Más bien, nosotros hablamos quechua en mi casa, pero mi hijita no sabe nada” (Conversación, 27.11.2013). De acuerdo a estas afirmaciones, se cree que las lenguas indígenas coexisten pero que pasan desapercibidas.

En este contexto, se llevó a cabo una experiencia de IA con la intención de ayudar a las profesoras en la enseñanza del quechua como L2. La idea estaba orientada a socorrer a profesores que trabajan en las escuelas públicas para lograr la implementación gradual de esta lengua indígena en diferentes establecimientos educativos, según la nueva ley educativa ASEP.

De ahí que este estudio demuestra la experiencia particular que se vive en la enseñanza del quechua como L2 con profesores y estudiantes reales que participaron en el desarrollo del programa QA en la enseñanza formal desde las escuelas.

4.1.1 Unidad educativa Gutiérrez Mariscal

La escuela Gutiérrez Mariscal está ubicada en el área urbana de la ciudad de Cochabamba, provincia Cercado, en el Km. 4 de la Avenida Capitán Ustáriz (también conocida como zona sud de Villa Bush) que actualmente pertenece a la Dirección Distrital de Cochabamba 2. Según datos proporcionados por la directora Ida García, el establecimiento fue fundado el 18 de septiembre de 1920 por el profesor Rafael Arce que en ese entonces ejercía como director del establecimiento.

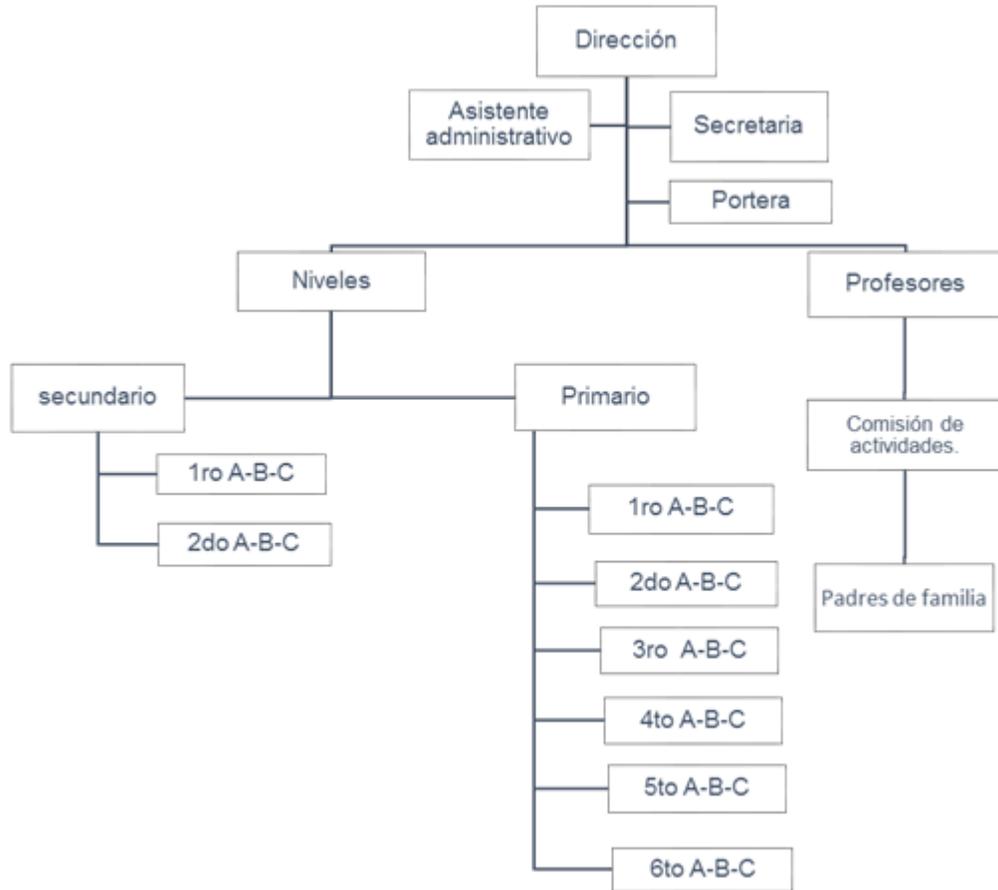
La directora señala además que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan en castellano hasta ahora y con pocas visitas al establecimiento, se constató que

el castellano es el medio de comunicación entre profesores y estudiantes. El castellano se empleaba no solo en el desarrollo de contenidos curriculares sino también en los recreos, horas cívicas y otras actividades del colegio, como constancia de ello quedan algunos materiales didácticos colgados en las paredes de los cursos.

En cuanto a la infraestructura y equipamiento, al empezar la investigación en 2013, una parte de la infraestructura estaba en construcción, motivo por el que las clases se desarrollaron en ambientes prestados del kínder turno tarde. Sin embargo, en 2014 hicieron uso de los ambientes nuevos y parte de la construcción antigua, donde las aulas estaban amobladas con mesas y sillas para los estudiantes, escritorios, estantes y sillas para los profesores y administrativos.

En la gestión 2014, la institución albergó 850 estudiantes registrados desde el primer curso de primaria hasta el segundo curso de secundaria con 38 profesores entre varones y mujeres. Los estudiantes provenían de cinco Organizaciones Territoriales de Base (OTBs) pertenecientes a la comuna el Molle y Distrito 4 (alrededores de la zona). El personal del establecimiento contaba 34 profesores, tres administrativos (incluyendo la portera) y la directora del colegio. Se observó la siguiente figura sobre la organización de funciones dentro el establecimiento.

Figura 1: Organización de trabajo de la unidad educativa Gutiérrez Mariscal.



Fuente: Elaboración propia.

Como sugiere la figura, la directora de turno era la máxima autoridad en el establecimiento, se encargaba del orden y monitoreo para el buen funcionamiento del establecimiento. Según el contexto escolar presenciado en una visita el viernes 22 de agosto, se observó que los incidentes o diferencias suscitados en el colegio se remitían al conocimiento de la máxima autoridad; por ejemplo, en una ocasión mientras los profesores se reunían con la directora, se vio que dos estudiantes buscaban a la directora para quejarse y uno de los estudiantes dijo: “Ha sido un accidente ya le he dicho que me disculpe y no quiere” (Lunes, 22.08.2014). Después de la directora, se dirigió al asistente administrativo y

la secretaria. El asistente administrativo colaboraba directamente a la directora en asuntos formales relacionados al funcionamiento regular de la escuela y coordinaba junto con la secretaria en la supervisión de registros de asistencia de los profesores entre otras actividades oportunas, la secretaria se encargaba de la redacción documental de las actividades del establecimiento y el orden de la documentación pertinente, por último, la portera facilitaba los ingresos y salidas a la escuela mientras atendía su pequeño puesto de venta dentro del establecimiento .

Continuando con la figura, están los profesores quienes tenían un rol bastante claro: la enseñanza. Debían coordinar sus horas curriculares con la dirección del establecimiento para determinar el avance temático. Los profesores no solo se dedicaban a la enseñanza, sino también participaban de actividades festivas y culturales dentro la escuela y para ello se organizaban en grupos de manera rotativa para cada actividad, que requería ser primero consolidada en una reunión de profesores para luego ser comunicada a los padres de familia.

Para terminar, se observaron los niveles primario y secundario dentro la institución educativa. El nivel primario correspondía a los cursos desde 1ro hasta 6to de primaria, divididos en tres paralelos: 1roA, B, C, 2doA, B C y así sucesivamente hasta 6to. En cambio, el nivel secundario solo tenía los niveles 1ro y 2do de secundaria (también separados en tres paralelos: A, B y C). Según se informa, el funcionamiento de 1ro y 2do de secundaria se debe a las incidencias del nuevo sistema educativo que distingue la educación primaria comunitaria vocacional desde 1ero hasta 6to básico y educación secundaria desde 1ro hasta 6to de secundaria, debido a eso quedaron dos cursos siguiendo el modelo anterior.

El modelo de organización adoptado por el establecimiento se enfocó más al plano académico. La institución trataba de evitar algunas actividades extracurriculares, según decía la directora del establecimiento: “por lo menos nosotros hacemos en el año, tres actos. Hay colegios que hacen más de 10 actos” (Ida García. 26.08.2014), así que existían diferentes

actividades extracurriculares como fechas festivas y aniversarios que se reproducían abundantemente en el establecimiento, lo que dificultaba el trabajo de la investigadora.

4.1.2 Unidad educativa Jesús Lara

La escuela Jesús Lara fue fundada el 29 de marzo de 1974 con el nombre de La Florida. Esta institución inició sus actividades como escuela seccional dependiente del núcleo de Chocñacollo, según el desdoblamiento del núcleo escolar campesino de Bella Vista. La escuela empezó sus actividades con dos cursos de nivel primario y dos profesoras; María Jesussa de Covarrubias y Hortensia Parrilla de Herbas, bajo la supervisión del profesor Gerónimo Encinas.

Al pasar los años, dejó de ser La Florida y se consolidó como escuela independiente con el nombre de unidad educativa Jesús Lara (turno tarde) bajo la Resolución Ministerial N° 280/98 del 25 de agosto de 1998. Lleva este nombre en homenaje al novelista cochabambino Jesús Lara, cuya trayectoria influyó en la vida de los habitantes de la comunidad. Está ubicada en el área urbana de la ciudad de Cochabamba, en el municipio de Colcapirhua, OTB La Florida Sud, a la altura del Km. 7.1/2 de la Avenida Blanco Galindo, dos cuadras hacia el sud.

Según la información proporcionada por la dirección, tiene una misión y visión definidas: la misión institucional es ofrecer una educación planificada, sistemática, socialmente relevante y culturalmente pertinente al contexto geográfico, basado en el respeto, la unidad en la diversidad y el trabajo colaborativo para que los aprendices fortalecidos en su identidad personal y cultural puedan enfrentar los desafíos del mundo globalizado e inteligente; en cambio, su visión es desarrollar procesos de aprendizaje de acuerdo con el modelo pedagógico socio-comunitario productivo. Su objetivo es fortalecer los principios de la educación descolonizadora, comunitaria y productiva donde los niños y niñas,

adolescentes y jóvenes estudiantes desarrollen las cuatro dimensiones del ser, saber, hacer y decidir.

Acercas de la infraestructura y equipamiento, las aulas están equipadas con mesas, sillas, estantes y escritorios para estudiantes y profesores. También, cuenta con una sala de cómputo equipada con computadoras y las herramientas necesarias para las clases de informática. Según los datos recogidos, existen construcciones nuevas que se realizan dentro el establecimiento que serán de beneficio solo para la escuela Jesús Lara.

El personal que trabajaba en el establecimiento estaba conformado por 43 personas entre la directora, profesores y personal de apoyo (regenta, secretaria, portera entre otros), como se muestra en la siguiente ilustración:

Ilustración 1: Foto del personal U.E. “Jesús Lara”, 23.08.2014



Fuente: Unidad Educativa Jesús Lara.

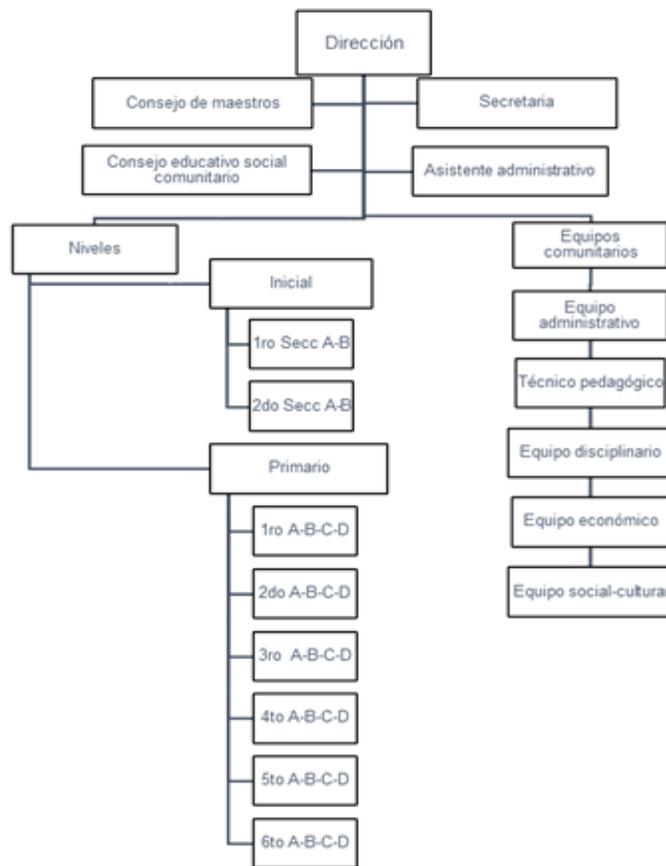
En la ilustración, se observa a todo el personal docente y administrativo que trabajaba en la institución educativa. Se puede distinguir a ocho profesoras que trabajaron con el programa QA. En la primera fila, contando de derecha a izquierda y de abajo arriba, las

profesoras número ocho es Costa, a lado se encuentra Nancy y después la profesora Eulogia. En la segunda fila en el número tres está Elizabeth, en el seis se encuentra Leticia, en el nueve María y después, Naura. En la tercera y última fila, se encuentra la profesora Mirna en la ubicación número 10.

Los estudiantes que acceden a la educación formal en esta unidad educa son alrededor de 950 desde pre-kínder hasta 6to de primaria comunitario vocacional entre varones y mujeres.

La organización de trabajo de la escuela Jesús Lara estaba ordenada de una manera particular para las funciones dentro el establecimiento, veamos la siguiente figura:

Figura 2: Organización de la UE “Jesús Lara”



Fuente: Unidad Educativa Jesús Lara

Según la figura, la directora se encuentra en la dirección, ya que es la principal autoridad dentro del establecimiento y se constituye como el nexo entre la escuela y las formalidades de cumplimiento obligatorio en el sistema educativo. La directora se encarga de velar el bien estar del colegio, participa en todas las reuniones formales dentro y fuera de la escuela, esta autoridad trabaja muy estrechamente con el asistente y coordina con la secretaria todos los asuntos de documentación interna ya sean horarios de profesores, actividades sociales culturales, etc. En paralelo, el consejo de maestros y el consejo comunitario educativo social representan la relación estrecha de coordinación entre profesores y padres de familia para todas las actividades festivas, aniversarios, concursos entre otros que se realizan dentro y fuera del establecimiento según el calendario escolar.

Por otro lado, se encuentran los equipos de trabajo que son están conformados por los profesores, padres de familia y estudiantes. Estos equipos cumplen diferentes funciones según los roles que les son asignados, se encargan de las actividades curriculares y extracurriculares que se desarrollan durante la gestión. Estos grupos también representan la organización interna de la escuela para el desempeño transparente de la gestión.

La educación primaria comunitaria vocacional que ofrece el establecimiento se distingue en dos niveles. El nivel inicial que corresponde a pre-kinder y kinder denominadas 1ra sección A, B y 2da sección A, B. Luego está el nivel Primario que involucra a los estudiantes desde 1ro hasta 6to de primaria comunitaria vocacional y cada grado está separado en tres paralelos (A, B y C) hasta 6to de primaria.

La figura organizacional de Jesús Lara era un poco más completa que Gutiérrez Mariscal. Estas diferencias dependían de las relaciones entre las profesoras y la directora, especialmente del interés del personal por realizar los trabajos en equipo y absorber las actividades extracurriculares que desarrollaba el establecimiento. Por ejemplo, el personal de Jesús Lara no solo realizaba las actividades académicas, sino que además organizaba

actividades de convivencia (excursiones, apthapis), participaban en concursos regionales (de poesía, baile, exposiciones) y organizaba hasta viajes interdepartamentales para las profesoras con fines académicos; estas actividades extracurriculares no sucedían en Gutiérrez Mariscal.

SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.2 INICIO DE LA EXPERIENCIA QUECHUA EN ACCIÓN

El programa *Quechua en Acción*⁷ (QA) empezó el segundo semestre del 2013 con la puesta en práctica de una nueva metodología de enseñanza del quechua como L2 en dos unidades educativas. Las experiencias fueron llevadas a cabo con profesores y estudiantes reales y se trabajó en una IA con las escuelas Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara, planificando y desarrollando experiencias de clase con cada profesora de curso.

Las cuestiones protocolares de ingreso al campo de trabajo fueron realizadas mediante reuniones con el tutor Pedro Plaza, los tesistas y el personal de ambas unidades educativas. La primera reunión fue el viernes 19.07.13 en Gutiérrez Mariscal y el miércoles 07.08.13 en Jesús Lara. Se asistió a la reunión junto al tutor, el Dr. Plaza y se explicó la intención de apoyar en la enseñanza del quechua como L2 a la directora Ida Rosa García y las profesoras de primaria que se encontraban en la reunión: Dionicia Santos Estrada, María Luisa Quinteros Rojas, Aida Ovando Blanco y Sandra Gladys Vargas Ángulo. Esta reunión, resultó muy provechosa para consolidar la implementación de la enseñanza en el aula como parte de la educación formal.

Según explicaba la directora Ida García, la temática de la enseñanza de las lenguas indígenas está a flor de flote con la implementación de la nueva ley educativa ASEP que despierta interés y a la vez, preocupación en las profesoras del establecimiento,

⁷ *Quechua en Acción* es una iniciativa que nace del PROEIB Andes, con el fin de ayudar a los profesores en la enseñanza del quechua como segunda lengua en las Unidades Educativas.

especialmente en cuatro profesoras de 1er y 2do curso, por tanto la propuesta resultó interesante y la directora dijo: “les hice llamar a ustedes profesoras, como ya estuvimos hablando, ellos son los encargados de quechua y el Dr. Pedro nos va explicar un poco más” (Ida García,19.07.2013), entonces el Dr. Plaza explicó la propuesta del programa QA y la intención de desarrollar una enseñanza guiada por las estrategias del texto *Chawpinchapaq*⁸ con ayuda de una facilitadora por aula, es decir, ofreció apoyar a las profesoras en clase, señalando: “Ellas les van a apoyar” (Reunión, Plaza, 19.07.2013). Este hecho sin duda convenció a las profesoras. Luego de una aparente aceptación, el Dr. Plaza explicó un poco sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las segundas lenguas proponiendo algunas estrategias del enfoque comunicativo que podrían servir en aula y al final entregar fotocopias de las tres primeras unidades en quechua del texto *Chawpinapaq* como material didáctico guía para las profesoras.

En la charla realizada por el Dr. Plaza, había una profesora que no parecía estar completamente convencida y preguntó: “Usted dice que no hay que traducir, pero ¿qué hacemos si (los estudiantes) nos preguntan?” (Dionicia 19.07.2013), la respuesta no se dejó esperar y sucedió lo siguiente:

El encargado dijo ¡*Jamuy!* ¡*Jamuy!* ¡Ven! ¡Ven! ayudándose con la manos, pero la profesora no accedió al llamado, entonces se acercó, le agarró de la mano y lo llevó hasta donde estaba repitiendo ¡*Jamuy!* ¡*Jamuy!* ¡Ven! ¡Ven!, después le dijo ¡*Chukuy!* ¡*Chukuy!* ¡Siéntate! ¡Siéntate! y la hizo sentar como a una niña (Reunión. Plaza, 19.07.2013)

El ejemplo realizado fue suficiente para convencer a las profesoras y empezar a planificar la enseñanza en el aula. Según el interés y la disponibilidad de las profesoras, se organizó la implementación inmediata del quechua en las aulas, porque las profesoras decían: “Desde ya nomás deberíamos empezar, el lunes yo creo que está bien” (Dionicia,

⁸Un documento en blanco y negro (aún no está concluido), adaptado del español y diseñado para la enseñanza del quechua como L2 que lleva por título *Chawpinchanapaq*. Es una guía metodológica del programa.

19.07.2013). Después de esta exigencia por parte de las profesoras, se decidió aplicar la enseñanza en clase dos días después de la reunión.

Posteriormente, se llevó a cabo una primera reunión en Jesús Lara con la directora y las profesoras. La directora Maritza Teresa Ignacio Huarachi convocó a una reunión a las profesoras de 1ro A, B, C y D: Eulogia Choque Puente, Mirna Lourdes Quiroz Ballesteros, Costa Pozo Aldaba y Florencia Fuentes Huanca. Esta reunión fue realizada igual que en Gutiérrez Mariscal, en cuanto a explicaciones metodológicas, compromiso de apoyo en aula y materiales con resultados similares y profundo interés de las profesoras por empezar con las clases.

A la hora de planificar el horario de clases, las profesoras tuvieron que sacar tiempo de sus horas curriculares para implementar el quechua en aula. Las profesoras de Gutiérrez Mariscal disponían de un período de 45 minutos por día y dos veces por semana los lunes y viernes, pero pocos días después y analizando la falta de tiempo, se incrementó a un período mayor haciendo un total de 90 minutos por clase los días lunes y viernes. Por su parte, las profesoras de Jesús Lara dispusieron dos periodos por día que correspondía a 90 minutos por clase y dos veces por semana los días jueves y viernes.

Las clases de enseñanza de quechua se desarrollaron de julio a noviembre, según el calendario escolar, con horarios planificados y profesoras asignadas. En el programa, se trabajó con ocho profesoras, pero la investigadora trabajó con cuatro de ellas⁹, dos en cada establecimiento.

Los contenidos desarrollados durante este tiempo fueron las actividades del texto *Chawpinapaq* y las sugerencias de cada profesora de curso. Se avanzó con este texto desde la primera hasta la tercera unidad, las actividades se desarrollaron con los comandos en quechua

⁹ Como la experiencia fue un trabajo en equipo, ambas investigadoras trabajaron con cuatro profesoras.

como se había propuesto en el texto y se aplicaron durante toda la clase. A continuación, se ven los comandos con los que terminó cada gestión:

Tabla 3: Cuadro comparativo de las Unidades I y III

Nro.	UNIDAD I		UNIDAD III	
	Quechua	Español	Quechua	Español
1	<i>Lluqsiy</i>	Sal	<i>Pataman</i>	Arriba
2	<i>Yaykumuy</i>	Entra	<i>Uraman</i>	Abajo
3	<i>Sayarikuy</i>	Párate	<i>Pañaman</i>	A la derecha
4	<i>Chukukuy</i>	Siéntate	<i>Lluq'iman</i>	A la izquierda

Fuente: Elaboración propia

Las clases fueron llevadas a cabo mediante comandos sencillos desde la Unidad I hasta la Unidad III. El uso de las estrategias metodológicas propuestas en el cuadro 1 fueron claves para introducir el quechua en clases y poco a poco acostumbrar a los estudiantes al desarrollo temático, para mayor confianza de los estudiantes también realizamos actividades cotidianas de los estudiantes, pero esta vez en quechua. Estas estrategias permitieron continuar con las actividades hasta llegar a la Unidad III que son las lateralidades que también están en el contenido curricular del primer grado de primaria.

Se culminó esta gestión con repasos orales y escritos a los estudiantes y entrevistas semi-estructuradas a las profesoras. Las clases terminaron con normalidad según el calendario escolar establecido y durante ese tiempo, se convenció a las profesoras para acceder a una entrevista sencilla y comentar sus experiencias de enseñanza como profesoras, de acuerdo a la disponibilidad de cada una.

La propuesta del QA sugería la enseñanza del quechua de manera similar a la adquisición de la L1, pero esta propuesta se volvió en una exigencia porque las profesoras

tenían curiosidad por experimentar en sus clases. En ese sentido, las profesoras dispusieron tiempo de 90 minutos por clase y dos veces por semana para la enseñanza del quechua, tiempo en el que se desarrollaron III Unidades del texto mediante el uso de comandos sencillos y actividades comunes de la experiencia del profesor que concluyeron con repasos orales y escritos para los estudiantes y entrevistas semi-estructuradas a las profesoras.

4.2.1 Continuidad de la experiencia *Quechua en Acción*

El desarrollo de la experiencia *Quechua en Acción* (QA) tuvo la duración de un año y fue trabajada en dos etapas, la primera en 2013 y la segunda en 2014. Durante el primer semestre de 2014, se hizo una pausa en el apoyo a las profesoras para conseguir el producto de la investigación. Sin embargo, los datos recogidos fueron insuficientes se y observó que, en la primera etapa, la investigadora se ocupó de dar clases la mayor parte del tiempo, sin obtener muchos datos fotográficos ni grabaciones. Frente a esta situación, el tutor aconsejó volver a las escuelas para indagar sobre los avances realizados y ofrecer apoyo a las profesoras una vez más.

El reingreso al campo fue mediante reuniones programadas con ambos establecimientos, al igual que en la gestión pasada. Las reuniones fueron bastante productivas para recolectar datos de profesoras ya capacitadas, puesto que según afirmaban, la enseñanza del quechua había tomado un nuevo rol en las escuelas y se había integrado al avance general de los contenidos curriculares, es decir, ganó importancia y dejó de ser “una materia más”. Al respecto, las profesoras de 3roA y B decían lo siguiente:

“Hasta hoy seguimos pasando quechua, no como materia específicamente sino durante el avance de las clases en general, pero las cosas que ya se les enseñó, (los estudiantes) ya saben” (Dionicia, 01.08.2014)

“Nosotros también seguimos aprendiendo algunas cosas (del quechua) y repasando las cosas que ya hemos aprendido para que no se olviden y claro no escribimos, solo hacemos de manera oral. (M. Luisa, 01.08.2014).

Las profesoras de Gutiérrez Mariscal acomodaron la enseñanza del quechua según sus posibilidades en clase, ya que como no había apoyo ni horarios específicos para aprender la lengua. Según las profesoras, la enseñanza de esta lengua se volvió más flexible. Las profesoras decidieron realizar repastos mediante distintas actividades para que los estudiantes no olviden lo aprendido, es decir, ellas estaban convencidas de haber adherido el quechua en el desarrollo de los contenidos curriculares. No obstante, estas afirmaciones no fueron del todo ciertas, ya que no cubrían todas las materias curriculares porque existían otras materias técnicas como educación física, religión, música, etc. que eran dictadas por otras profesoras del área.

María Luisa y Dionicia insistieron en la continuidad del apoyo en quechua en sus clases, enfatizando que las actividades realizadas ya son de conocimiento de los estudiantes y que solo repasan para no olvidarse. La práctica de la retroalimentación fue un ejercicio esencial en el aprendizaje de una lengua y los estudiantes requirieron mayor frecuencia para lograr el objetivo propuesto, en ese sentido, el repaso de las actividades les permitieron practicar constantemente las actividades aprendidas para recordarlas, asegurándose así la permanencia del quechua en las aulas.

El panorama del quechua en Jesús Lara fue diferente porque las profesoras continuaron con la enseñanza, pero con horarios específicos para la lengua en cada grado escolar. La profesora Eulogia de 2doB decía: “hasta ahora seguimos nomás con nuestras clases de quechua, no se olvida fácilmente solo falta recordar nomás y ya.” (22.08.2015). Ella afirmaba que seguía con la enseñanza del quechua en sus clases con los horarios específicos como antes y que sus estudiantes no habían olvidado las cosas que aprendieron, que solo hacía falta recordárselas. Según los comentarios de las mismas profesoras, las asignaciones de los horarios para el quechua fueron exigidos desde la dirección de manera obligatoria dentro el establecimiento.

En ese sentido, las profesoras reconocieron que seguían enseñando quechua en sus clases, pero que todavía necesitaban ayuda y que los apoyos brindados no fueron suficientes. Las profesoras enseñaban desde su propia experiencia y repasaban algunas actividades aprendidas dentro del avance de los contenidos curriculares en los horarios de quechua establecidos como en Jesús Lara, pero ninguna continuó con el avance de las estrategias propuestas en el texto, tal vez porque exigía mayor preparación en materiales y lengua por parte de ellas.

A pesar de todo, las profesoras deseaban continuar con el programa de enseñanza aplicado en la gestión anterior y fortalecer aún más el uso de la lengua en sus aulas. La profesora de 1roD decía que:

No es suficiente, pero con esto del *Quechua en Acción* se ha ido transmitiendo desde el año pasado, muchos niños y mamás también en su casa ya practican. A pesar de que son alumnos de primero, ya vienen con algo de idea y no como el año pasado que hemos empezado de cero. (Mirna, 22.08.2015).

Con el antecedente de que la primera experiencia, se sensibilizó a los profesores, estudiantes y padres de familia acerca del uso del quechua y este tema ya no causaba risas como al inicio, mas al contrario, los estudiantes se esforzaban por aprender y eran motivados desde la casa por los mismos padres de familia. Retomar la enseñanza en las aulas fue más sencillo que el año anterior por el impacto que causó el programa en las escuelas. La sensibilización no solo repercutió en los profesores, sino también en los estudiantes, que ya practicaban el quechua en sus casas y venían a la escuela sabiendo algunas cosas, incluso las profesoras se acostumbraron a hablar en quechua, un ejemplo es cuando la profesora Costa expresaba su alegría de que volvamos a clases y lo dijo en quechua:

QUECHUA

*Manapuni kikinchu wawitaspis waktapuni
munanku, paykuna qhichwamanta ninku ¿i?,
astawan importanciata ima qurinku,
ñuqaykuwanqakikillantataq
kikillantataqpunisina yachachiykupis mana
sumaq musuqkunasta yachachiyta atiykuchu.
Entonces ñuqayku ancha kuisqa kayku
kutimunaykichikmanta.*

(Costa, 22.08.2015)

La profesora Costa expresó su alegría cuando las investigadoras volvieron a las escuelas en lengua quechua. Aunque el uso del quechua no era al 100%, el mensaje se entendía en el contexto y lo más importante es que las profesoras habían aprendido a emplear la lengua para hablar sobre la misma lengua y expresar sus propios sentimientos. Estas experiencias de uso y pérdida de miedo para hablar en quechua generaron gran interés por parte de las nuevas profesoras en la escuela.

Las profesoras insistían en la permanencia del quechua en sus aulas y en la falta de ayuda para seguir con la experiencia, pero cuando se ofreció nuevamente la ayuda se pusieron muy contentas y quisieron continuar con las clases inmediatamente. Esta situación fue muy alentadora y sin perder más tiempo, se reprogramaron los horarios para quechua al igual que en la gestión anterior.

Al continuar con la experiencia del QA, fue evidente el interés de profesoras nuevas que querían ser parte del programa. Las mismas profesoras que participaron en el programa decían que sus colegas querían enseñar quechua. Un ejemplo fue la profesora Sandra, que se comunicó personalmente con la investigadora y le dijo:

CASTELLANO

No es lo mismo, los niños también quieren otra siempre, ellos dicen (profesora) de quechua ¿no?, incluso más importancia le dan. Con nosotros, parece que enseñamos lo mismo, lo mismo nomás siempre, no podemos enseñar cosas nuevas. Entonces, nosotros estamos felices de que vuelvan.¹⁰

¹⁰ Traducción propia.

Las otras profesoras de 2do también están interesadas en pasar las clases (de quechua) y quieren que les expliques más, como a mí me han visto ellas también quieren, además los papás también dicen cómo mi hijo de mí también está en 2do y no está pasando quechua. (Sandra, 01.08.2014).

La profesora Sandra de Gutiérrez Mariscal estaba preocupada por sus colegas quienes querían ser parte del programa, por eso sugirió conversar con dos de sus colegas para adherirlas a la iniciativa. Las profesoras del paralelo 2doB y C, Gaby Esther Torrico Foronda y Flora Zeballos Deheza estaban interesadas en la aplicación del programa para desarrollar esta experiencia en sus aulas. Al ver los avances de enseñanza de sus colegas y por la misma presión social de los padres de familia cuyos hijos estaban en los cursos paralelos de 2do básico que cuestionaban por qué sus hijos no estaban pasando quechua, las profesoras se interesaron mucho más. De esa manera, la investigadora Elva Cruz se dirigió a la investigadora de este estudio y le increpó: “Zaida, las profesoras dicen que desde ahora ya quieren pasar las clases, te están llamando abajo ¿vamos?” (Elva, 11.08.2014) De esta forma, como ya existían dos profesoras que esperaban, se llevaron a cabo algunas charlas para programar los días y horas para el desarrollo de las clases de quechua.

Las profesoras nuevas mostraron intención por ser incluidas en el programa para empezar inmediatamente con las clases. Con solo ver el interés apresurado de las dos profesoras, se les explicó la experiencia de trabajo e inmediatamente se programamos las clases de quechua de acuerdo a la disponibilidad de cada una de ellas. Así, el número de profesoras fue aumentando cada vez más en ambas unidades educativas. El grupo de trabajo en el programa se incrementó a 14 profesoras en la segunda etapa de la experiencia. Al inició solo se trabajó con ocho, pero después fueron 14 profesoras, de las cuales siete trabajaron con la investigadora de este proyecto y siete con la investigadora Elva Cruz.

Esta experiencia de trabajo fue de todo un equipo de personas interesadas en desarrollar la enseñanza del quechua como una metodología nueva y propuesta. Se centró en el campo de la educación formal con profesoras y estudiantes reales para así apoyar a los

profesores en el arduo trabajo de enseñanza del quechua como L2 y validar la propuesta QA según las exigencias del nuevo sistema educativo, a tiempo de fortalecer la inclusión del quechua en los establecimientos educativos.

La experiencia del programa QA no exigió a las profesoras saber hablar quechua. Para esta experiencia no se seleccionaron profesoras ni se exigió que fueran quechuahablantes, solo se tomó en cuenta su motivación e interés, ya que el programa estaba abierto a todos. Por ejemplo, la profesora Gaby mencionaba: “Yo no sé hablar nada de quechua, tendrían que enseñarme a mi más o tendría que aprender junto con los estudiantes” (11.08.2014). La profesora reconoció que no sabía hablar el quechua, pero sentía interés por aprender la lengua y ser parte del proceso de enseñanza, más aún porque se les facilitaba el apoyo de una tesista en aula.

Se debía considerar que los profesores son funcionarios públicos y según las políticas lingüísticas de Bolivia, los funcionarios públicos debían aprender una lengua indígena en un plazo de tres años, plazo que culminó en septiembre del 2015. Frente a la coyuntura que se vivía en ese momento, el aprendizaje del quechua con el programa QA fue una oportunidad no solo para estudiantes, sino también para profesores que “no hablaban quechua”, que “entendían pero no hablaban” o que “solo sabían un poquito”, lo que servía como refuerzo para los que ya hablaban quechua.

El principio de flexibilidad en la lengua fue uno de los factores influyentes en la motivación de las profesoras para adherirse al programa y fortalecer la enseñanza del quechua en las unidades educativas. Este factor permitió llegar incluso a profesoras de otras unidades educativas vecinas. Una muestra de ello fue la participación de la profesora Isabel de la Unidad Educativa de Colcapirhua.

Ilustración 2: Profesora Isabel socializando en Villa 14 de septiembre. (jueves, 07.05.2015)



Fuente: Zaida Franco

Como vemos en la ilustración, la profesora aprendió de sus colegas mediante las reuniones de planificación y comenzó a participar junto con las profesoras en socializaciones a profesores de otros distritos. Con el consentimiento de la directora encargada y sus propios medios, se integró al grupo *Quechua en Acción* de la unidad educativa Jesús Lara, las mismas que se apropiaron de la metodología aplicada y participaron permanentemente en la transmisión de las experiencias a diferentes distritos.

El carácter flexible y abierto del programa permitió reunir un número mayor de participantes en el programa e impulsar el uso del quechua en el ámbito de la educación formal. En algunas conversaciones la misma profesora Isabel señalaba: “Yo también enseño quechua en mi escuela, sería bueno que vengan a apoyarnos a nosotras también” (12.03.2015). Al ver las prácticas con profesoras de Jesús Lara, ella empezó a desarrollar la metodología en sus clases de manera voluntaria e independiente.

Otra de las características del programa fue la dotación de materiales de apoyo para la enseñanza del quechua y el autoaprendizaje de los profesores. Al empezar el programa, se

entregó el material físico de las tres primeras unidades del texto *Chawpinapaq* con el objetivo de desarrollar ese material hasta culminar la gestión, pero después se entregó material digital de las 20 unidades en dos versiones: español y quechua, esto con la idea de facilitar la enseñanza a las profesoras. Al mismo tiempo, se entregaron materiales adicionales de forma digital como el libro *Qallarinapaq* del Dr. Plaza y el diccionario de la Nación Quechua *Qhichwa Suyuq Simi Pirwan* publicado por el CENAQ¹¹, gracias a la cortesía del Dr. Plaza, quien indicaba que este material estaba destinado a apoyar al autoaprendizaje de las profesoras y guiar la enseñanza.

La enseñanza del quechua como L2 tanto en Gutiérrez Mariscal como en Jesús Lara estuvo orientada a validar las estrategias metodológicas mediante el uso de comandos en quechua sin traducciones y motivar a los estudiantes a ejecutar actividades escuchando la lengua meta sin explicaciones gramaticales, con el objetivo de que el aprendizaje fuera significativo y de uso cotidiano. Las mismas profesoras tuvieron que ser flexibles para no forzar la reproducción inmediata de los estudiantes y solo exponer a los estudiantes a la lengua. Este ejercicio consistía en escuchar repetidas veces los comandos y realizar actividades, con esa práctica el estudiante sería capaz de emitir palabras sencillas por iniciativa propia de acuerdo a sus capacidades cognitivas.

Con explicaciones teóricas, se continuó con las prácticas en aula y este proyecto se centró en la IA. Se realizaron actividades en conjunto con las profesoras con las mismas características empleadas el 2013, la programación de horarios nuevos convenientes para los profesores y las investigadoras, para no crear puentes en sus horarios por el factor económico, ya que todo este proyecto no cuenta con ningún apoyo económico, sino solo con el interés de los participantes.

¹¹Consejo Educativo de la Nación Quechua.

Las clases fueron guiadas por las estrategias del texto *Chawpinapaq* y consensuadas previamente con cada profesora de aula y la investigadora, sin dejar de lado las actividades adicionales de la experiencia del profesor. Al inicio, se acordó ejecutar una actividad cada clase, pero poco a poco con la experiencia, se halló el ritmo y se acomodaron las actividades de las investigadoras de acuerdo al tiempo de clases. Para efectuar las clases, previamente o una clase antes, la profesora y la investigadora planificaban verbalmente la clase siguiente, resaltando la actividad y en algunos casos, muy pocos, dividiéndonos en la elaboración de materiales y tareas.

4.3 DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El proceso de investigación y análisis de cualquier tema propone alternativas para una exploración profunda mostrando diferentes hallazgos reveladores de información. Al iniciar esta investigación, se intentó validar la propuesta del QA como una propuesta metodológica novedosa y alternativa para los procesos de enseñanza y aprendizaje del quechua como L2, incluyendo la enseñanza del quechua en los procesos formales de la educación primaria.

Los principales hallazgos de esta experiencia estuvieron orientados a validar los procesos de enseñanza y aprendizaje del quechua en la educación formal del nivel primario mediante experiencias innovadoras, ya que se observó que los profesores de Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara tenían dificultades en la aplicación de una metodología que direccionara la enseñanza del quechua. Una prueba de esto es que antes de la experiencia, algunas profesoras dijeron que enseñaban quechua desde sus propias iniciativas tratando de imitar el método como aprendieron una lengua más cercana como el inglés. Frente a esta dificultad metodológica, el equipo del PROEIB Andes de la UMSS supervisado por el Dr. Plaza, se dirigió a estos dos establecimientos evidenciando la realidad y aprovechando la oportunidad, la investigadora se quedó como facilitadora en el proceso de enseñanza a los estudiantes para entrenar a las profesoras y desarrollar esta experiencia.

Entre los hallazgos, al inicio se vieron algunas debilidades entre las profesoras, como miedo por incluir el quechua en sus aulas y la presión por cumplimiento a las políticas de ley. Pero frente a esta debilidad, había una pregunta: ¿Cómo lo hacemos ahora?, ya que no sabían qué metodología de enseñanza aplicar. De esta manera, se brindó apoyo a profesoras en la implementación del quechua en clases, orientando la enseñanza del quechua desde las estrategias del texto *Chawpinapaq* y la experiencia del profesor, para así validar el programa del QA en clase.

4.3.1 Actitudes y percepciones frente al quechua

4.3.1.1 Los estudiantes

Según observaciones de clases, los estudiantes estaban alegres por la inclusión de una nueva lengua cuando la profesora María Luisa de 2doA se presentó como profesora de quechua señalando lo siguiente:

Los estudiantes saltaron llenos de alegría realizando algunos sonidos onomatopéyicos como de alegría desbordante “yuju”, de acuerdo “sí” alargado, gestos de agrado (una sonrisa, mover la cabeza de arriba hacia abajo y viceversa) y otros estudiantes aplaudieron (Obs. 22 -07-2013).

Según esta nota, la noticia causó alegría en el curso provocando que los estudiantes reaccionaran frente a la inclusión del quechua en el aula de una forma muy natural. Los estudiantes demostraron su alegría mediante comportamientos de su edad, utilizando lenguaje común y sin importar lo que los demás dijeran. Después de escuchar la noticia sobre las clases de quechua, saltaron de alegría en sus asientos.

Por otro lado, los estudiantes del paralelo lo tomaron como un chiste según dijo la profesora Dionicia de 2doB: “Nosotros vamos practicando un poquito (quechua) desde el año pasado y las primeras veces los niños se reían nomás cuando hablaba, pero ahora ya no (se ríen), ahora ya me lo traducen algunas cositas” (Obs. 22.07.2013). Según Dionicia, los estudiantes reaccionaron con risas al primer contacto con el quechua y poco a poco se

familiarizaron con los sonidos dejando de reírse y entendiendo algunas cosas llegando hasta la traducción de los mensajes emitidos por la profesora.

En esta etapa del programa, los estudiantes demostraron actitudes positivas frente al nuevo panorama de aprendizaje del quechua. La noticia de la inserción de la lengua fue acogida con alegría, aunque se podía confundir con un chiste, la mirada de los estudiantes era acogedora con este cambio. Desde el anuncio de la incursión de la nueva lengua en el aula estaban contentos, pero cuando se empleó la lengua en clase, ellos no entendían, la profesora María Luisa dijo en quechua “‘*Sumaq p’unchay wawakuna, ¿Imaymalla kachkankichik?*’, casi no hubo respuesta de los estudiantes solo miraban a la profesora y luego a mí alternando, después de un momento vuelven a reírse” (Obs. 22.07.2013). Cuando la profesora empezó a hablar en quechua, los estudiantes se quedaron en silencio como congelados y al poco tiempo volvieron a reírse mirando al profesor y a la investigadora.

Las expresiones faciales fueron muy importantes para tratar de entender a los estudiantes. Por un momento, cuando se quedaron callados parecían sorprendidos por escuchar algo nuevo en clase y después de un momento cuando soltaron sus risas fue claro que no entendieron el mensaje y que las risas eran un escape o una distracción por el desconocimiento de la lengua. Después, María Luisa empezó a realizar actividades según el texto *Chawpinapaq* y los estudiantes volvieron a reírse:

La profesora realizó actividades como planificamos y le dijo a un estudiante “Jhon, *lluqsiy*” señalando hacia la puerta, enseguida el estudiante se paró y salió mientras los demás se reían, realizó la misma actividad con otra estudiante “Maité, *qampis lluqsiy*”, al ver que Jhon y Maité están afuera se dirigió a ellos y les dijo “*kunanqa iskayniykichik makiykichikmanta jap’ikuspa yaykumuychik*” la profesora llama a los estudiantes agarrándose las dos manos y repite “*kunanqa iskayniykichik makiykichikmanta jap’ikuspa yaykumuychik*”, al principio los estudiantes entraron uno detrás del otro pero la profesora dijo “*mana, mana, makimanta jap’ikuspa*” y les sacó del curso, después los estudiantes entraron juntos y agarrados de las manos, pero los estudiantes de clase se volvieron a reír señalando con el dedo meñique a sus dos compañeros que realizaban la actividad (Obs. 22.07.2013).

Al iniciar las actividades, María Luisa ejecutó los comandos de acción: “*lluqsiy*”, “*yaykumuy*” con ayuda de gestos y ademanes para hacerse entender, de esta forma, los

estudiantes reaccionaron positivamente cumpliendo lo que decía. Mientras tanto, Jhon y Maité realizaban las actividades, sus compañeros no dejaban de reírse observándolos y a mayor actividad mayor era la risa de los niños, pero ¿por qué se reían tanto los niños? Los estudiantes del aula no podían entender la nueva lengua pero al escucharla, ver los ademanes y gestos respondían con las actividades indicadas, esto parecía una canción que alegraba la clase y los estudiantes se movían al ritmo de la música guiada por la profesora. Por esa razón, las actividades nuevas que realizaban Jhon y Maité divertían a sus compañeros de curso y más cuando se salieron de la clase por instrucción de la profesora. Si entendemos la lengua como una canción y las actividades como una reacción, la clase fue muy divertida porque los niños podían caminar en horas de clase, se les permitía reírse, expresarse a su manera y con el consentimiento de la profesora cuando decía “*lluqsiy*”, el niño se salía de la clase y sus compañeros al ver eso se reían y como la risa es contagiosa, todos -incluyendo a la investigadora- empezaron a reírse.

Durante las primeras clases, los estudiantes parecían muy interesados por las nuevas actividades repentinas de “salir”, “entrar” del aula ya que en las clases este tipo de reacciones eran reprochadas por la profesora como mal comportamiento. Pero con el quechua las cosas comenzaron a cambiar, la misma profesora los motivó a salir y entrar del curso en horario de clases como parte de las actividades y eso fue muy divertido para los estudiantes ya que se reían sin temor a recibir reprimendas por parte de la profesora. Esta situación hizo que los estudiantes se sintieran felices y gustaran de las clases de quechua. La misma profesora M. Luisa se dio cuenta e indicó: “Ellos están felices cuando no avanzamos” (Obs. 22.07.2013), los estudiantes reaccionaron muy activamente y todos querían participar de las actividades, aun sin entender la lengua, levantando la mano y rogando participar en castellano. “Querían participar casi todos, levantaban la mano y exclamaban: ‘yo, yo, profe, yo’, ‘yo quiero, profe’” (Obs. 22.07.2013). Estas actitudes positivas de los estudiantes frente al aprendizaje

del quechua se posesionaron en todos los cursos, esto permitió que las clases se consolidaran como una herramienta de adquisición del quechua en armonía con los estudiantes. Además de esta manera, las facilitadoras pudieron integrarse en las clases de manera sólida y agradable, lo que le hizo disfrutar de las clases.

Poco tiempo después, para los estudiantes fue muy importante sobresalir en las clases de quechua y una manera era realizando traducciones al castellano. Durante nuestras clases, los estudiantes escuchaban atentos las actividades y como los patrones se repetían, ellos ayudaban a sus compañeros con traducciones al castellano en voz alta sin que se los preguntara: “cómo te llamas dice, dile tu nombre, tu nombre”, “te está diciendo que salgas, salí te ha dicho” (Obs. 26.07.2013). Mediante el uso del castellano en voz alta sobresalían en el aula y se sentían orgullos por ayudar a su compañero, además todos sus compañeros lo miraban como diciendo “sí, sabe”. La investigadora entendió que estas actitudes motivaban al estudiante a participar de manera voluntaria en su lengua, ya que el uso del castellano no había sido restringido en las clases de quechua.

Los estudiantes incrementaban sus actitudes participativas frente a la lengua y como no podían hablar en quechua lo hacían en castellano por iniciativa propia. Al empezar el programa se había dicho que los estudiantes no deben ser forzados a emplear la lengua, pero por iniciativa propia, empezaron a reproducir muchas palabras en su propia lengua, corroborando así su interés por participar en las clases. Los estudiantes demostraron actitudes positivas, estaban contentos y también eran creativos con la lengua, puesto que como no podían hablar en quechua, respondían en español para hacerse entender.

Las actividades de acción fueron motivadoras y divertidas para los estudiantes porque implicaban ejercicio físico o estar en constante movimiento, lo que alegró a los niños que por naturaleza nunca están quietos ni estáticos. Este tipo de tareas resultaron convenientes para la edad de los niños, porque disfrutaban de las actividades y al mismo tiempo aprendían la

lengua quechua. Otros estudiantes más pequeños como los de 1roD empezaron a demostrar actitudes positivas de aprendizaje de la lengua esperando en la puerta de sus cursos, pendientes de la llegada de la investigadora y quedándose allí hasta que la vieran aparecer:

Uno de los estudiantes corrió hacia mí y me abrazó, los demás le siguieron la corriente y terminaron abrazándome mientras decían “*Yachachiq, yachachiq*”. No podía dar ni un paso más hasta que salió la profesora y dijo “*Yaykuychik.*” (Obs. 28.08.2013)

El interés de los niños por el aprendizaje del quechua era visible y reaccionaban esperando a la profesora de quechua (como decían los estudiantes), esto también era parte del cariño que sentían los estudiantes hacia la nueva lengua que aprendían y la persona que se las enseñaba. La primera vez que los estudiantes reaccionaron así fue muy sorprendente para la investigadora, ya que creyó que se trata de un acto de indisciplina, pero después fue común en todos los cursos y se convirtió en un hábito. Otro ejemplo es de los estudiantes de 2doB que también esperaban la hora de las clases de quechua:

Casi al llegar al aula los estudiantes corrieron hacia mí y me abrazaron, el primero en llegar dice “*Prix*” y los demás llegan diciendo “*Yachachiq* de quechua” “Ya nos toca quechua” y juntos nos fuimos a la clase (Obs. 09.08.2013).

Este grupo de estudiantes se acostumbró rápido al trabajo, recibía la clase de quechua y a la profesora con actitudes rutinarias. Los estudiantes empleaban actitudes cotidianas para expresar su conformidad y alegría con la lengua y lo manifestaban diciendo: *Prix*, que era entendido como “el primero en llegar/recibir a la profesora”. Esto les causó satisfacción, ya que a medida que llegaban hasta la investigadora, conversaban entre compañeros a manera de juego.

Otra acción notable en el 1roC fue el uso de cuadernos decorados por iniciativa propia de los estudiantes. El programa no exigía ningún tipo de material para el aprendizaje porque uno de nuestros objetivos fue enfatizar el aspecto comunicativo de la lengua y no tanto la escritura, pero los estudiantes por iniciativa propia asignaron un cuaderno

exclusivamente para las actividades del quechua y se lo entregaron a la investigadora para trabajar allí.

La profesora me dijo: “*Kay k’utusqasta k’askachinapaq p’anqankuman apamunku, tukuyyata p’anqa tiyan*” mientras los estudiantes se me acercaban agarrados de sus cuadernos muy presentables; estaban forrados y adornados con tela de lana representativo del occidente, uno en especial me llamó la atención porque en la cara del cuaderno tenía la figura de una mujer de pollera vestida con ropa típica del altiplano, una especie de muñeca muy elegante (Obs. 28.08.2014).

Cuando empezaron las clases de quechua, los estudiantes sacaron sus cuadernos de quechua para trabajar en clase y la profesora Mirna informó que todos tenían cuadernos exclusivos para la materia. Los niños muy contentos y sonrientes mostraron su material y empezaron a plasmar la actividades en sus cuadernos, estas actitudes visibilizaron el interés y la motivación por aprender la lengua, los estudiantes ya venían preparados para la clase presumiendo su cuaderno de quechua y cuando se les decía que estaba *k’achitu* sonreían como si ganaran un premio y lo hacían público frente a sus compañeros: “Dice que está bonito”. Este hecho acerca de los cuadernos se fue repitiendo en todos los cursos, todos tenían su propio material para la clase de quechua.

En general, las actitudes de los estudiantes frente al aprendizaje del quechua con el programa QA fueron positivas tanto hacia la lengua como hacia los agentes educadores. Los estudiantes experimentaban una iniciativa de aprendizaje del quechua y lo hacían a su modo, lo que generaba satisfacción, alegría y motivación personal en cada estudiante. Esta reacción afectiva y positiva hacia el quechua fue un elemento muy importante que ayudó a incluir la lengua en el aula sin ninguna dificultad y llevar a cabo la enseñanza en un ambiente ameno. De esta forma, se puede decir que la enseñanza tuvo una alta carga afectiva en clases, ya que los motivó a participar activamente en el proceso de enseñanza y disfrutar de las actividades realizadas.

4.3.1.2 Los padres de familia

Para realizar el programa, no se pidió permiso a los padres de familia, pero evidentemente ellos se enteraron de las clases y se inquietaron por ayudar a sus hijos. La enseñanza repercutía en los estudiantes, por eso sus padres reaccionaron de diferentes maneras: algunos sorprendidos por la iniciativa y otros preocupados por las calificaciones y otros desesperados sabiendo que sus hijos no hablaban quechua. Al terminar las clases, los padres que venían a recoger a sus hijos como lo hacían regularmente escucharon que sus hijos dijeron que pasaron quechua, señalando a la investigadora, dijeron: “Ella es mi profesora de quechua”. Los padres se sorprendieron y abriendo los ojos, preguntaron curiosamente: “¿Y va tener nota?, ¿cómo está mi hijo en su clase?”. Algunos de ellos incluso ofrecieron contratar a la investigadora como profesora particular de quechua. Todas estas reacciones surgieron del deseo de los padres de familia por ayudar a sus hijos, pero se encontraban en una situación incómoda porque no sabían cómo hacerlo. Al enterarse de lo que pasaba, insistieron en participar de la enseñanza de sus hijos. Una madre de los estudiantes solicitó traducciones en los cuadernos de trabajo:

“He visto su cuaderno de mi hijo y no entendía algunas cosas. Deberían poner el nombre en quechua y abajito en español para que así las mamás también aprendamos y ayudemos a nuestros hijos” (Nilda, 15.11.2013).

Esta madre de 2doB mostró su preocupación al sentirse incapaz de apoyar a su hijo porque no entendía algunas cosas escritas en quechua, así que solicitó que no solo se escribieran los textos en quechua, sino también en castellano. La reacción de Nilda era similar a la de la profesora Dionicia cuando decía: “¿Cómo enseñamos sin recurrir al castellano?”. Para ambas era imposible creer que se pudiera enseñar quechua sin recurrir al español, así la investigadora tuvo que recurrir a la explicación teórica para dar a conocer la metodología en la que se basaba este proceso de enseñanza.

De esta forma, los padres de familias estaban inquietos por las calificaciones que obtendrían sus hijos, ya que muchos de ellos no hablaban la lengua, pero al saber que no se

les asignaría nota, se tranquilizaron. Por una parte, ellos preguntaban frecuentemente por las notas de sus hijos y cuando se enteraban de que no había notas, reflexionaron sobre lo importante que es aprender el quechua en nuestro contexto, porque es una herramienta de comunicación, especialmente en el acceso a fuentes laborales. Su actitud preocupante se transformó en agradecimiento por la iniciativa del programa, así que felicitaron a las profesoras. Ellos empezaron a mostrar actitudes positivas frente a la enseñanza del quechua porque no querían que sus hijos estuvieran en desventaja frente al acceso a fuentes laborales. Por otro parte, había algunos padres de Jesús Lara que no consideraban necesario el aprendizaje del quechua porque afirmaban que en ninguna universidad se habla en quechua. Algunos padres conversaron con la profesora Eulogia, así que ella indicó: “Al principio cuando yo les dije que los niños iban a pasar clases de quechua, me dijeron para qué, en qué nos sirve, en qué universidad se habla quechua” (Entr. Eulogia, 04.12.2013), esta afirmación mostraba una actitud negativa hacia el quechua diciendo que era innecesario para sus hijos. A pesar de todo esto, las clases continuaron con normalidad. En 1roC, aunque en un principio existía rechazo por parte de los padres, lo sorprendente fue que al pasar los días, los mismos padres empezaron a exigir a la profesora enseñar quechua. La profesora Eulogia narra lo siguiente:

Yo tuve una experiencia con uno de mis niños, viene y me dice: “Profe”, yo le digo: “¿qué?” y me dice: “A mi hermano le he preguntado qué se dice en quechua sol, luna y estrella”. “A ver dime” le he dicho y mi hermano solo me decía “No sé, no sé” y yo le dije: “se dice *inti, killa, ch’aska*. Ni eso sabes le he dicho”, entonces el niño se sentía feliz, ni eso sabe mi hermano diciendo. Entonces, ¡mire! los niños van y preguntan en sus casas, después los mismos papás al ver eso decían: “A veces los hijos preguntan qué quiere decir esto a ver dime mami, a ver dime papi”, hasta a los papás les ponen en apuros y si no saben, no saben que contestar, por eso es necesario para todos. (Entr. Eulogia, 04.12.2013).

Después de las clases en la escuela, los estudiantes buscaban espacios para difundir sus conocimientos en lengua y lo hacían preguntando en la casa, situación que influyó en los padres para apoyar la iniciativa. Había estudiantes que cuando volvían a sus casas preguntaban a sus familiares sobre cosas que habían aprendido en quechua y al no encontrar

respuestas, los niños enseñaban en casa y se sentían feliz por el conocimiento adquirido, encontrándose en ventaja frente a sus familiares. Desde este punto de vista, el panorama del quechua fue cambiando frente a la mirada de algunos padres que empezaron a aceptar como parte del proceso de enseñanza. Estos pequeños núcleos de conversación en casa fueron determinantes para que aquellos pocos padres reacios entendieran el papel del quechua en la formación de sus hijos. El intento de los niños por emplear el quechua con la familia resultó curioso, ya que frecuentemente señalaban que hacían preguntas a sus padres. Esta curiosidad demostraba el aprendizaje significativo de los estudiantes quienes crearon sus propios espacios para manifestarse en lengua. Estas experiencias recordaron que los hijos también enseñan a los padres, lo que es un motivo de reflexión para abrir los ojos y entender la coyuntura actual.

Los padres de familia demostraron actitudes positivas frente a la enseñanza del quechua y resaltaron la importancia del quechua en nuestro contexto. Aunque al inicio decían que no era necesario, al ver el interés de sus hijos, los apoyaban. Muchos padres tenían esta actitud ya que en su infancia, ellos vieron el rechazo lingüístico hacia la lengua quechua, un rechazo no solo de un grupo, sino de toda la sociedad. Por esa razón, no se interesaban mucho por este tema, por ende, no querían que sus hijos aprendieran quechua. No obstante, como los estudiantes no sabían nada de esto, se enfocaron en el aprendizaje del quechua, como si se tratara de cualquier otra lengua o materia.

4.3.1.3 Las profesoras

Desde la noticia de la implementación del quechua en clases, las profesoras demostraron mucha disposición por participar en el programa, solo que tenían dudas y miedo porque no sabían cómo hacerlo. Las conversaciones parecieron útiles pero en la práctica, se presentaron algunas dificultades. Las profesoras tenían un gran interés por esta iniciativa, ya que deseaban experimentar algo nuevo pero cuando llegó la hora de las prácticas, las

profesoras empezar a explicar su nivel de lengua como si se tratara de un examen. El uso del quechua, como ya se señaló antes, no fue exigido ni evaluado para desarrollar esta experiencia; sin embargo, antes de empezar las clases, las profesoras dieron información sobre su nivel de uso de la lengua. A propósito de esto, María Luisa indicó lo siguiente: “Yo entiendo quechua, pero me cuesta un poquito hablar” (Obs. 22.07.2013). Esta profesora estaba un poco nerviosa y al parecer un tanto emocionada en las primeras clases, así que dio información acerca de sus raíces culturales, los incidentes que le llevaron a aprender quechua y lo difícil que aún le resultaba entablar una conversación. No obstante, la investigadora convenció de que eso no presentaba ningún obstáculo respecto a la lengua, ya que mediante la ayuda mutua se aprendía más. Después de unos minutos, la profesora se veía más tranquila y abrió la clase en lengua quechua guiándose con las primeras actividades del texto *Chawpinapaq*.

Por su parte, la profesora Dionicia también estaba nerviosa antes de empezar su primera clase y decía: “Ahora, ¿cómo vamos hacer? Tú puedes dar esta clase para que yo vea y me dé cuenta de cómo hacer” (Obs. 22.06.2013). Esta maestra de 2doB era una de las más motivadas e interesadas por la experiencia, además de que hablaba quechua con mayor fluidez que las demás. Sin embargo, estaba inquieta al igual que las demás, tal vez tenía miedo a equivocarse o no responder a las expectativas que se plantearon al inicio. A pesar de esto, cuando se le aclaró que lo más importante era que los estudiantes actuaran frente a distintos comandos y que poco a poco mejoraría, se tranquilizó y en las siguientes clases, fue ella quien intervino.

Las profesoras estaban nerviosas antes de empezar la clase y explicaron su nivel de uso de lengua aún sabiendo que las actividades a aplicar estaban en el texto y solo debían emplear los comandos según las unidades presentadas. Tal vez uno de los temores de las profesoras era cómo introducir una lengua nueva en clase sabiendo que muy pocas veces o

casi nunca se han comunicado en esta lengua, como decía Dionicia: “¿Ahora cómo vamos hacer?” y era mejor que alguien más lo hiciera primero. Solo entonces quedaron convencidas de que las actividades eran parte del desempeño escolar y que lo único que cambiaba era la lengua. De esa forma, poco a poco, se fue integrando a los investigadores dentro del aula y de manera natural, las actividades adquirieron sentido gracias a la participación de los estudiantes. Las profesoras y los estudiantes fueron integrándose sin dificultad a la modalidad de trabajo compartido en clase, demostrando actitudes positivas frente al quechua a pesar de no tener buen dominio de lengua.

Algunas profesoras del programa QA no hablaban quechua pero tenían ganas de enseñarla para no quedar en desventaja frente a sus colegas. Una de ellas fue la profesora Gaby, que frecuentemente puntualizaba que no sabía hablar pero que tenía mucho interés por aprender y enseñar: “Yo no sé hablar nada de quechua tendrían que enseñarme a mi más o tendría que aprender junto con los estudiantes” (Reunión, Gaby, 11-08-2014). Esta profesora de 2doB alegaba ser monolingüe castellanohablante, pero tenía mucha motivación por aprender y transmitir esta lengua para no sentirse inferior a sus colegas del mismo grado, el interés de la profesora fue determinante para desarrollar la enseñanza con el programa a pesar de la dificultad de uso que representaba para ella.

El uso de la lengua en clase fue un desafío tanto para las profesoras quechuahablantes como para las castellanohablantes, este factor motivó su actitud positiva y resaltó su gran intención por trabajar con esta lengua. Las maestras tomaron conciencia de los nuevos retos y desafíos del nuevo sistema educativo, lo que las estimulaba a continuar con el programa. Elizabeth de 1roB declaraba:

Sinceramente, yo estoy muy feliz de que nos apoyen las señoritas, precisamente yo, la verdad estoy sufriendo con esto del quechua, con esta nueva ley que se ha implementado y todo aquello, yo no soy quechua, o sea no hablo quechua, soy de la cultura aimara y lo único que he aprendido es aimara, entonces me es muy difícil hablar quechua. (Reunión. Elizabeth, 22.08.2014)

Elizabeth reconocía que no sabía hablar quechua y que debido a esto, estaba sufriendo al emplear la lengua, pero se sentía inclinada a aprender y enseñar quechua, más aún con el apoyo que se brindaba en clases. Las profesoras que no hablaban quechua reconocieron su desventaja frente a las que si lo hablaban, pero sabían que eso no representaba un impedimento para no participar del programa. Al contrario, eran las más motivadas e interesadas en el área, especialmente porque tenían muchas ganas de vivir una nueva experiencia de enseñanza.

En este proceso, se percibió que algunas profesoras tenían dificultades para procesar las unidades del texto *Chawpinapaq*, que estaban en quechua y tenían consignas que no entendían. Para ellas, era complicado leer, pronunciar bien las palabras y emitir los sonidos en el curso. Como decía la profesora Costa “La dificultad es que la profesora misma no conoce algunas palabras (en quechua) y hay varias palabras que todavía tenía que preguntar a las facilitadoras para saber que significan” (Entr., 04.12.2013). El desconocimiento del quechua a nivel escrito dificultaba que las profesoras continuaran con el proceso regular de la enseñanza, por tanto, debían recurrir a las facilitadoras para escucharlas y reproducir lo que escuchaban para llevar a cabo las consignas propuestas. Las reglas de escritura y lectura del quechua son diferentes a las del español, ya que los fonemas se pronuncian distinto a como están escritos, esto ponía en duda a las profesoras y antes de equivocarse, se aseguraban de su uso fonético correcto.

El poco ejercicio de la lengua a nivel oral y escrito dificultó el desarrollo regular del proceso de enseñanza creando inseguridad en las profesoras, al respecto ellas mismas reconocían que a pesar de hablar quechua había momentos en que se confundían al hablar o se olvidaban las palabras correctas. La profesora Dionicia señalaba: “Como ves, estamos bien, solo que a veces yo aunque puedo hablar bien (quechua), hay momentos en que me trabo, se me van las palabras y tengo que estar pensando todavía” (Obs. Dionicia,

12.08.2013). Se debe recordar que desde el inicio, ellas debían usar el quechua durante toda la clase y la hora de ejecutar esta premisa se dieron cuenta que todavía faltaba mejorar el nivel oral de la lengua pero que no era motivo para desistir por eso su actitud permaneció positiva.

Frente al problema fonético, las profesoras conscientes de la diferencia entre la escritura y la oralidad, y se interesaron por familiarizarse con la escritura, exigiendo a las investigadoras materiales de autoaprendizaje del quechua tanto a nivel escrito y oral. En una reunión de socialización, la profesora Florencia indicó que ella enseñaba más a nivel oral porque sabía hablar quechua:

Nosotros avanzamos (quechua), yo sé hablar quechua y les enseño todo lo que sé, pero no escribimos mucho porque yo no sé escribir en quechua solo sé hablar y así nomás les enseño y mis estudiantes saben algunas cositas (Reunión. Florencia, 11.08.2014)

Por el contexto social y la tradición oral de la lengua, la mayoría de las profesoras hablaba quechua, pero a la hora de la escritura, muchas se excusaban diciendo que no sabían escribir en quechua. A pesar de que nuestra propuesta no contemplaba el quechua a nivel escrito, había actividades que necesitaban ser completadas con nombres en quechua y para eso, se empleó el texto de donde se podía copiar las palabras, hecho que facilitó un poco las cosas. En cambio, llegar al nivel fonético de las palabras presentaba complicaciones en las profesoras porque no se ejercitaba la lectura en el programa, entonces ellas recurrir al apoyo de las facilitadoras. En una reunión de socialización, la profesora María insistió en lo difícil que era la escritura y reconoció que había expresiones de uso que no sabía cómo se decían en quechua:

Yo por ejemplo hablo el quechua, pero la escritura se me hace un poco difícil y muchas cosas netamente en quechua no sé, entonces esas cosas quizá puedan aprender, entonces nosotros tenemos que estar dentro del aula juntamente con ustedes (22.08.2014)

Las profesoras reconocían que había palabras y expresiones de uso que no sabían cómo se decía en quechua, lo que significaba una barrera para continuar con las clases, pero

con un poco de ayuda de las asistentes se aclararon las dudas y se continuó con el trabajo en aula. En algunos casos, eran simples asociaciones entre la escritura y la pronunciación por ejemplo *phichqa* era “cinco” en castellano, pero las profesoras no lo podían leer, aunque oralmente en su bagaje sabían que *phichqa* era “cinco”. Como mencionaba María, ellas (las profesoras) debían estar necesariamente en el aula para aclarar sus dudas.

Por un lado, dentro el sistema educativo castellanizante que se ha suscitado en la trayectoria del quechua, la alfabetización se hizo en castellano por tanto los quechuahablantes que asistieron a la escuela tuvieron que someterse al sistema y aprendieron a leer y escribir en castellano y no en quechua, por tanto son evidentes las carencias del quechua a nivel escrito. Por otro lado, el tema de la escritura ha sido susceptible a discusiones por muchos años, esta polémica ha monopolizado y creado dudas en el uso escrito de la lengua por mucho tiempo. En 1984, se decidió oficializar el alfabeto, pero recién en 2013 el CENAO oficializó su diccionario normalizado, así que a partir de entonces, la escritura quechua va consolidándose a un nivel estándar (Plaza, 2014).

El esfuerzo de las profesoras ha sido perceptible a pesar de sus dificultades de uso de la lengua y no se limitaron a frases como: “Entiendo, pero no hablo”, “me cuesta hablar”, “no sé hablar nada” o “soy aimara, por eso no sé hablar”. Ellas vencieron las barreras físicas y mentales y se lanzaron a experimentar la enseñanza del quechua, con tranquilidad, empleando las herramientas propuestas.

Desde el inicio, las actitudes de los profesores y los estudiantes fueron positivas frente a la lengua, aunque había padres de familia que no consideraban importante el quechua, al final coincidieron que esta lengua es necesaria, especialmente para que sus hijos puedan acceder a fuentes laborales.

4.3.2 Estrategias metodológicas desarrolladas en la experiencia

Se aplicaron distintas estrategias basadas en el texto guía *Chawpinapaq* material y la experiencia de cada profesora. Las actividades de cada unidad fueron aplicadas de manera aleatoria y adaptadas al nivel de cada curso según sus propias iniciativas.

Las clases se realizaron en quechua, de manera oral, para lograr que el estudiante estuviera en contacto con la lengua. Se daban órdenes para exponer a los estudiantes mediante el uso real de la lengua. Además, el texto *Chawpinapaq* contenía 20 unidades en lengua quechua y cada unidad constaba de seis actividades relacionadas a un mismo tema más una parte de vocabulario que servía como ayuda memoria para cada profesora. A continuación, se describen algunos ejemplos de las secciones del texto que fueron empleadas como estrategias metodológicas de la propuesta y desarrolladas en la práctica.

Estrategias del texto guía *Chawpinapaq*

4.3.2.1 *Rimaykuna*

La primera actividad del texto responde a la introducción de comandos nuevos para desarrollar diferentes secciones de la primera unidad temática. Este inicio permitió que las profesoras emplearan comandos de acción para que el niño hiciera actividades dentro y fuera del aula, esta sección llamada *Rimaykuna* introdujo nuevos verbos de movimientos como pararse-sentarse, salir-entrar, caminar y moverse en diferentes direcciones. Un ejemplo desarrollado por María Luisa, profesora de 2doA fue: “*Gabriela, jamuy, kunan chukumuy jaqaypi*¹²” (Obs. 22.07.2013). Después de esta orden, Gabriela se levantó automáticamente de su silla y se acercó hasta donde estaba la profesora, luego volvió a su lugar y se sentó, acciones que realizó solo con ayuda de algunos gestos que la profesora empleó durante el uso de la lengua. La misma actividad la realizó la profesora Dionicia con los niños de 2doB y sucedió lo mismo:

¹² “Gabriela ven, ahora siéntate allá”. (Traducción propia)

QUECHUA

Yachachiq: ¡Camila sayarikuy! ¡Jawaman llusiy! ¡Waliq!, ¡kunan Nancy, jawaman llusiy! ¡Waliq!, ¡Qampis Rosario, sayarikuy jawaman llusiy! ¡Waliq!

CASTELLANO

P: Camila párate, salí, ¡bien!, ahora Nancy párate, sal, ¡bien!, Rosario, tú también párate y sal ¡bien!

(Obs. 22.07.2013).

Las profesoras emplearon las consignas sugeridas por el texto con la ayuda de algunos movimientos corporales y los estudiantes respondieron de manera natural. Se utilizaron dos palabras al mismo tiempo: *sayariy* y *llusiy* para pedir que al estudiante saliera de la clase. Después de la acción, se los felicitó diciendo: “*Waliq*”. Se repitió esta actividad con la mayoría del curso porque todos los niños querían participar y empezaron a levantar la mano expresando: “yo, yo, yo, yo, yo profe, profe yo, yo, *yachachiq*” (Obs. 21.08.2013) y como el tiempo no alcanzaba para hacerlo con todos, se acercaban a la profesora para hacerse escuchar. Después de ver la actividad, todos los estudiantes querían participar y empezaban a generar desorden y ruido en la clase. Por ello, para calmarlos, se aplicó una estrategia hablándoles en quechua: “*Pichá ch’insitu chukuchkan, chay llusinqa*¹³” (Obs. 21.08.2013) y la investigadora cruzó los brazos y no permitió salir a nadie. En una primera instancia, esto no funcionó, pero cuando lo repitió varias veces con ayuda de gestos y ademanes, los niños se dieron cuenta y se sentaron esperando su turno para participar. Uno lo hacía y los demás lo seguían. Como esta estrategia resultó efectiva, se la aplicó con todos los cursos, dando buenos resultados para controlar la disciplina e incentivar la participación de los estudiantes en cada actividad.

¹³ “Quien esté sentado y calladito va salir.” (Traducción propia)

4.3.2.2 *Ruwana*

La siguiente actividad consistió en el uso del texto *Ruwana*, que literalmente significa “hacer”. Este libro estaba centrado en las acciones que el estudiante debía realizar mediante órdenes dadas por la profesora. Esta actividad se centró en que el estudiante desarrollara el “hacer” a partir de los comandos de la maestra. Un ejemplo de *Ruwana* fue la unidad V: *Rimaykunata wakichina* (Formación de palabras). Para ello, la profesora entregaba los materiales explicando los comandos que los estudiantes debían realizar:

QUECHUA

“*Uyariychik, kay raphikunata qusaykichik, chanta kay rimaykunata ruwankichik ¿ya? Ruwankichik: MILLU, MISK'I, K'ALLKU, JAYA, KUSA, MILLAY, LAQ'A, Q'UÑI, MUNANI, QHASA, YAKU, MIKHUNA chaykunata ruwankichik ama ch'aqwaspalla, ama qhapariychikchu ch'inllamanta.*”

CASTELLANO

“Escuchen, les voy a dar estas fichas y después van hacer estas palabras ¿ya? Realicen: SALADO, DULCE, AGRIO, PICANTE, AGRADABLE, DESAGRADABLE, DESABRIDO, CALIENTE, QUIERO, FRIO, AGUA y COMIDA, van a formar estas palabras, sin hablar, sin gritar en silencio.”

(Obs. 15.10.2014).

La profesora mientras daba las consignas en quechua, escribía las palabras claves en la pizarra para que los niños formaran palabras de acuerdo a la lista. Primero, la profesora reunió cuatro grupos de estudiantes dentro la clase y a cada grupo le entregó una bolsa de fichas de diferentes colores con letras en quechua para formar palabras que anotó las consignas en la pizarra. Los estudiantes tomaron las fichas y algunos no saben cómo hacer la actividad, así que se lo preguntaron a su maestra, ella se acercó a cada grupo y realizó un ejemplo para los grupos que solicitaban ayuda. Después los niños apresurados empezaron a ordenar las palabras según la lista e intentan leerlas en quechua. Poco a poco, cada grupo fue terminando la formación de palabras y llamó a la profesora diciendo: “*Yachachiq, ya está*”. Ella profesora revisó el orden de las letras y les enseñó cómo leerlas correctamente, al final

los felicitó: “*Qhusa pacha t’aqllararikuna kachun, chanta samanpakunata suk’aychik sumaqta*¹⁴” (Obs. 15.10.2014).

Después de la primera ronda de formación de palabras, la profesora intercambió las fichas de un color diferente para cada grupo y se les recordó las reglas. Al final, cuando los estudiantes, terminaron la actividad y la profesora expresó: “*qhusa pacha t’aqllararikuna kachun, kunan samanpakunata suk’aychik sumaqta, chanta jaywapuwaychik, chantataq llusiychik jawaman munaspaga*¹⁵” (Obs. 15.10.2014). De esta forma, los estudiantes siguieron la instrucción de la profesora y cuando finalizaron con todo, devolvieron sus fichas. En ese momento, tocó el timbre y se despidieron diciendo: “Chau, *yachachiq*”, “chau, profe”. De esta manera, la clase concluyó, realizando la actividad mediante comandos en quechua y los estudiantes sin presentar dificultades.

4.3.2.3 Pukllana

La tercera actividad del texto se trataba de un juego basado en instrucciones en quechua. En este caso, los juegos fueron empleados como vehículo de enseñanza para fomentar el espíritu de aprendizaje de los estudiantes, ya que a ellos les gustaba mucho realizarlos. La unidad III de texto contenía un juego que se llamaba “*Wuruman chupanta churay*” (Ponle la cola al Burro), una de las actividades favoritas de los niños, ya que se divertían mucho y siempre querían participar. Para ello, los estudiantes primero debían aprender los laterales en quechua: *pañá, lluq’i, pataman, uraman y chawpi*. Así se puede ver un diálogo entre la investigadora y los niños de 3roB, mientras practicaban el uso de estas palabras:

¹⁴ “Muy bien, aplaudamos por favor y después acomoden las fichas.” (Traducción propia)

¹⁵ “Muy bien aplaudamos, ahora ordenen bien las fichas y entrégúenselo después pueden salir si quieren.” (Traducción propia)

QUECHUA*Yachachiq: ¿Kay ima makitaq?**Yachakuqkuna: Paña**Yachachiq: ¿Kayri?**Yachakuq: Lluq'i.***CASTELLANO**

P: ¿Qué mano es esta?

EE: Derecha.

P: ¿Y esta?

EE: Izquierda.

(Obs.25.08.2014)

La investigadora inició repasando los laterales ya aprendidos en la anterior actividad, ató lanas de color en cada una de las manos de los estudiantes para que no las olvidaran, luego practicaron dentro el curso hasta dominarlas. Después, la profesora pegó una cartulina en la pizarra con el dibujo de un burro y le quitó la cola, explicó las reglas del juego en quechua, después llamó a uno de los niños para dar un ejemplo de cómo hacerlo:

QUECHUA*Yachachiq: ¡Ariel, qam jamuy!**Yachakuqkuna: Uno, dos, tres, cuatro**Yachachiq: “Mana ah, juk, iskay, kimsa ñinaykichik tiyan,**Yachakuqkuna: Juk, iskay, kimsa.**Yachachiq: Qallariychik**Yachakuqkuna: Pata-ura, pata-mana, ari-ari, paña-paña, mana-mana lluq'i, ari-ari, chawpi.**Yachachiq: “T'aqllarakuychik tukuy, waliq, waliq”***CASTELLANO**

P: ¡Ariel, ven tú!

EE: Uno, dos, tres, cuatro.

P: No pues, tienen que decir: uno, dos, tres (en quechua)

EE: Uno, dos, tres,

P: Empiecen.

EE: Arriba-abajo, arriba-no, sí-sí, izquierda-izquierda, no-no, izquierda, sí-sí, el medio.

P: Todos aplaudan, bien, bien.

(Obs. 25.08.2014)

La profesora llamó a un estudiante (Ariel), le vendó los ojos con una gaza y le dio la cola del burro para ponerla en su lugar, pero antes le hizo dar tres vueltas. Pero los niños empezaron a contar en castellano y la investigadora les dijo: “¡No, en quechua tiene que ser!” y todos contaron en quechua. Después, ella soltó al niño y les anunció: “*Qallariychik*” (empiecen). Los estudiantes mencionaron los laterales que aprendieron y con la guía del profesor, el estudiante colocó la cola en el lugar indicado. Luego la profesora se acercó a

Ariel, le quitó la venda para que viera si la puso correctamente y se dirigió a los estudiantes pidiéndoles que lo aplaudieran. De esta manera, esta práctica se fue repitiendo varias veces con todos los cursos, resultando agradable para todos los estudiantes.

La actividad fue muy bien acogida por los niños y después de ver a su compañero, todos quisieron participar, pero solo alcanzaron algunos porque el timbre sonó muy rápido. Esta práctica tuvo un fuerte impacto especialmente en los estudiantes que no participaron. Hubo una niña de 2doB que se puso a llorar porque no fue elegida para participar en el juego y exclamó llorando: “La profesora siempre elige a sus favoritos y no a todos” (Obs. 30.10.2014). Sin embargo, la oportunidad de participación en el aula no dependía de la investigadora porque había como 10 estudiantes cerca de la profesora esperando su turno y el periodo de clases era muy corto. La profesora se sensibilizó con las lágrimas de la niña y se acordó repetir el juego con ella la próxima clase, explicándole las razones por las que no pudo participar.

Aunque la actividad fue repetido muchas veces con diferentes estudiantes intercalando¹⁶ entre varones y mujeres, ellos no se cansaban. Los juegos entretenían a los estudiantes más que cualquier otra actividad y los ponía felices, cuando escuchan la palabra *pukllasun*, se ponían contentos porque sabían que se iban divertir. Este tipo de actividades fueron de gran aporte en el aprendizaje de los niños, ya que no los estresaban con palabras como: “vamos a avanzar”, porque a ningún niño le gustaba avanzar. Esto se vio claramente en 3roB, cuando la profesora Dionicia dijo: “Ahora vamos avanzar”. Todos los niños gritaron: “Nooo, no, profe, por favor no”. Al ver la reacción de los niños, la profesora aplicó una frase que sirvió de estrategia para controlar la disciplina en el curso, indicando a los estudiantes: “Si hacen *chacota*¹⁷, vamos a avanzar y no van a pasar quechua” (Obs.

¹⁶ Tuvimos que intercalar entre varones y mujeres porque sino reclamaban el porqué solo participan los chicos o viceversa.

¹⁷ Desorden y bulla.

25.08.2014). Así, los estudiantes colaboraban con la disciplina en el curso para mantener el interés de los estudiantes, para que se mantuvieran inmersos en el proceso de aprendizaje de quechua.

4.3.2.4 *Takiy*

Las canciones fueron estrategias desarrolladas en las clases, muy esperadas por los estudiantes. Los niños disfrutaban de las canciones y aunque no entendían lo que cantaban en quechua, se movían al ritmo de la música. En una clase con los estudiantes de 2doD, la profesora vio a la investigadora y le recordó que les tocaba cantar. Así, la investigadora salió a prestarse una radio para poner la canción mientras los estudiantes todavía tomaban su desayuno escolar, llegó la profesora y empezaron con la actividad del día. Pegaron un papelógrafo grande en la pizarra con la letra de la canción “*Tarpurikusun sarata*”, de Luzmila Carpio y la profesora intervino con una breve explicación en quechua:

QUECHUA

Yachachiq: ¿Imanin kaypi?

Yachakuqkuna: Tar-pu-ri-ku-sun sa-ra-ta

Yachachiq: Kay takiy parlachkan saramanta takiq Luzmila Carpio sutin, kunan uyarisun kay takiyta, sumaq uyarinkichik chanta takisun, ¿ya?

Uyariychik ch'insitumanta.

(Obs. 15-10-2014).

CASTELLANO

P: ¿Qué dice aquí?

EE: Sembremos maíz.

P: Esta canción habla del maíz y es de autoría de Luzmila Carpio, ahora vamos a escuchar esta canción. Van escuchar bien y después vamos a cantar, ¿ya? Escuchen en silencio.

La profesora sostuvo una tablita señalando el papelógrafo a los estudiantes que lo leyera. Ellos deletrearon el título en coro, después la profesora realizó una breve explicación del contenido de la canción, habló un poco de la autora y les pidió que escucharan bien y en silencio para luego cantar. En ese momento, encendió la grabadora y comenzó a escuchar la canción:

Takiy: Tarpurikusun sarata
Takiq: Luzmila Carpio

Tarpurikusun sarata
Wiñapuman tukuchisun
Kulli aqhata ruwakusun
(Iskay kuti) sumaq ch'allaykusun.

(Warmikuna) ¿Ima sarata munanki?
(Qharikuna) yuraq sarata munayku
(Warmikuna) q'illu saraypis tiyapuwan,
(Qharikuna) ch'uspillu munayku.

Los niños escucharon la canción de Luzmila Carpio tres veces y la cuarta vez cantaron todos juntos. Como los estudiantes cantaban bajito y con miedo, la profesora les dijo: “*Kunan watiqmanta takisun sinchita tukuy uyarinankupaq jina*¹⁸” (Obs. 15.10.2014). De esta forma, los estudiantes se pusieron a cantar en voz alta y mientras cantaban, imitaban tocar un charango, otros movían la cabeza y parte del cuerpo al ritmo de la canción sonriendo. El ambiente del curso permaneció muy animado y todos se veían muy felices mientras repetían una y otra vez la canción hasta que la final se terminó la actividad. Pero como a muchos de ellos les gustó, disfrutaron de la música y se quejaron porque querían seguir cantando: “Unito más profe, hay que cantar unito más” (Obs. 15.10.2014). Así, volvieron a cantar el tema intercalando entre varones y mujeres como sugería el audio hasta que sonó el timbre de salida y recién se fueron todos contentos. El tema de *Tarpurikusun sarata* impactó en todos los cursos porque era una tema ameno y alegraba el ambiente.

Otra canción muy común en las clases fue la canción de los saludos que titulaba *Sumaq p'unchaw*, como trataba de los saludos, generalmente la cantaban al inicio de clases. Para aprender este tema, primero se les mostró la letra, así cantaron varias. Con los estudiantes de 2doB, se lo realizó de la siguiente manera:

¹⁸ Ahora vamos a cantar otra vez fuerte, como para que escuchen todos. (Traducción propia)

QUECHUA

Yachachiq: “*Uyariychick, sipas takiringa, uyarina kachun*”

Yachakuqkuna: (*Uyarinku*)

Sumaq p’unchaw mamay,

Sumaq p’unchaw tatay,

Sumaq p’unchaw llaqtamasi,

Sumaq p’unchaw kachun.

Tukuy: (*Takinku*)

Yachachiq: “*Waliqpacha kunan*

taqllararikuychik.

(Obs. 22.08.2013)

CASTELLANO

P: Escuchen, va cantar la señorita, escuchemos.

EE: (Escuchan)

Buenos días mamita,

Buenos días papito,

Buenos días conciudadano

Que sea un buen día.

EE: (Cantan)

P: ¡Muy bien! Ahora aplausos.

Al inicio, cantó la profesora para que los estudiantes escucharan y aprendieran, y luego la cantó con los estudiantes. Primero escucharon la canción tres veces, después con los estudiantes en voz alta y en coro. Los ánimos en el curso estaban por lo alto, ya que los niños se mostraban muy contentos, emocionados, incluyendo los más quietos y callados. Después de cantar varias veces con todo el curso, la profesora felicitó a los estudiantes con aplausos como premio a su destreza, también hubo estudiantes que se brindaron a cantar solos e indicaron: “Profe, yo quiero cantar solito, yo también profe” (Obs. 22.08.2013). Los que escuchaban, esperaban su turno para salir a cantar.

La alegría de los niños en la clase fue notoria y quisieron participar solos para ganarse los aplausos de sus compañeros. Este hecho motivó a todo el curso y como eran muchos, se organizaron grupos de dos, tres hasta cinco personas creando un ambiente divertido para los estudiantes. En algunos cantaron hasta cinco veces en grupos y tres estudiantes cantaron solos. Muchos niños quisieron participar cantando en frente de sus compañeros, pero tocó el timbre y se tuvo que concluir con la actividad.

Las canciones al igual que los juegos desarrollaron un rol muy importante despertando el interés de los estudiantes que preguntaban con frecuencia por este tipo de actividades. Después de aprender los primeros juegos y canciones, los estudiantes preguntaban por esas actividades con frecuencia. Los niños de 2doB, por ejemplo, preguntaban: “¿Vamos a jugar profe?, ¿hoy vamos a cantar, *yachachiq?*, ¡jugaremos

yachachiq!” (Obs. 27.09.2013). A pesar de que los pedidos para cantar o jugar eran frecuentes, solo se accedió algunas veces porque la investigadora debía continuar con las actividades. Este tipo de estrategias también fueron muy agradables y tuvieron mayor aceptación entre los estudiantes.

4.3.2.5 Ñawirina

La quinta actividad del texto correspondía a *Ñawirina* (lectura). El objetivo de esta fue entrenar a los estudiantes en la lectura y especialmente en la comprensión de la lengua quechua. La lectura como tal, no estaba entre las propuestas de enseñanza pensada para los estudiantes, pero sí la exposición a la lengua, por tanto, esta actividad estaba más dirigida a las maestras, para que ellas expusieran a los estudiantes a escuchar y entrenarlos mediante dibujos o cualquier otra actividad relacionada al tema. Las profesoras leían el texto y mediante dibujos explicaban el tema haciendo que los estudiantes plasmaran en sus cuadernos con dibujos. Un ejemplo fue el realizado con los estudiantes de 1roC. La profesora primero leyó el texto *P'anqakuna* (libros) dos veces y empezó a dibujar diciendo:

QUECHUA

Yachachiq: “Kay ruwachkani kikin ruwaychik p'anqaykichikpi, siq'inkichik kaykunata chanta llimp'inkichik”

Yachakuqkuna: ¿Eso vamos a dibujar profesora?

Yachachiq: Ari Ruwaychik kikinta, siq'ischani P'anqata...

CASTELLANO

P: Hagan como estoy haciendo en sus cuadernos, dibujen estos y pinten

EE: ¿Eso vamos a dibujar profesora?

P: Sí, hagan lo mismo, estoy dibujando cuaderno...

(Obs. 30.09.2014)

Mientras la profesora daba las instrucciones, dibujaba el significado de las palabras clave en la pizarra, completando la lectura de forma escrita para que los estudiantes hicieran lo mismo en sus cuadernos. Después, La maestra volvió a leer la lectura y la explicó en quechua empleando los dibujos de la pizarra, gestos y ademanes para darse a entender mientras los niños escuchaban en silencio o hacían algunas preguntas en quechua.

De acuerdo a las observaciones, esta estrategia no fue muy práctica para los estudiantes de 1roC, porque les resultó difícil dibujar y escribir en quechua, aunque no pintar. Como la actividad tomaba más tiempo a los pequeños, especialmente a los de 1ro, se adaptó la estrategia y se les empezó a pedir recortes de dibujos para pegarlos en sus cuadernos en lugar de dibujarlos. Eso funcionó mejor, ya que fue más sencillo que dibujar y había más tiempo para practicar. No obstante, las actividades de *Ñawirina* no provocaban tanto interés como *Pukllana* o *Takiy*; al contrario algunos niños mostraban flojera para dibujar y otros para escribir, porque demoraban mucho tiempo. Con la evolución de esta estrategia, se ahorró tiempo para explicar en quechua y lograr que los niños realizaran actividades de manera más práctica y con poca dificultad. Todo esto hizo que los estudiantes estuvieran más a gusto y no bajaran su autoestima con respecto al aprendizaje del quechua.

4.3.2.6 Imatapis ruwanapaq

Imatapis ruwanapaq (Algo qué hacer) fue la última actividad de cada unidad del texto. Aquí se realizaron manualidades relacionadas al tema de cada unidad. Esta estrategia al igual que todas era explicada mediante comandos y en quechua, pero requería adicionalmente la creatividad del estudiante para conseguir mejores resultados. Una de las actividades realizadas fue *Raphimanta yawarmasikuna* (La familia de papel), para este “hacer”, la profesora entregó hojas de colores a cada estudiante y después les dio las instrucciones en quechua y les demostró cómo realizar las manualidades:

QUECHUA

Yachachiq: “Sapa jukpata kapusunkichik juk raphi ¿ichari? Kayjina raphi, chay raphita jap’iyichik tawaman q’inpiychik ajinata, kay jukñin uyanpitaq yawarmasikunata siq’iyichik, makinkunaqa raphi kantukama chayanan tiyan chayta ruwaychik utqhayta.”

CASTELLANO

P: Todos tienen una hoja ¿verdad?, una hoja como esta. Agarren esa hoja y doblen en cuatro así y en una de las caras dibujen a su familia, las manos debe llegar hasta la orilla, hagan eso rápido.

(Obs. 01.10.2014).

La profesora explicó la actividad cogiendo el papel y demostrando el procedimiento a seguir mientras los estudiantes observaban con atención. Luego los niños se pusieron a trabajar en la actividad preguntando algunas cosas que no entendieron y pidiendo ayuda de la profesora, dibujaron la familia de acuerdo a su creatividad. La familia estaba integrada básicamente por el padre, la madre y el bebé. Algunos hicieron a la mamá como señorita otros una cholita con trenzas y sombrero, al papá le pusieron una corbata, un abrigo, zapatos, etc., lo mismo pasó con el bebé, algunos lo hicieron mujer y otros, varón. La diferencia estaba en la creatividad que venía motivada por el género de cada estudiante, las mujeres se encargaron más de los detalles de la madre como las trenzas, zapatos de taco y aretes, y los varones del padre como el saco, la corbata, el peinado, etc. Al notar que los estudiantes iban terminando de dibujar y pintar la familia, la profesora continuó con las instrucciones y dijo:

QUECHUA

Yachachiq: ¿Ñachu tukunkihikñachu?, kunantaq k'utunawan k'utuychik ajinata, kay k'utuna, sapa jukpata kapusunkichik, ¿ñachu wawas? chanta raphita lling'iraychik, chaypitaq yawarmasikuna makinkunamanta jap'inasqa kanqa.

CASTELLANO

P: ¿Ya terminaron? Ahora corten con la tijera así, esto es tijera, todos tienen, ¿ya niños? Después desdoblen la hoja y ahí van a encontrar la familia agarrados de la mano.

(Obs. 01.10.2014).

Al igual que antes, la profesora después de la explicación demostró la actividad e insinuó a los estudiantes que lo hicieran de igual forma. Ellos, como de costumbre, lo hicieron igual que la profesora, pero hubo algunos que hicieron saber sus dudas en castellano. Al terminar, desdoblaron sus hojas y descubrieron la familia extensa que se multiplicó tres veces más. Ellos se sorprendieron diciendo: “Uau ¡mira! Profe, yo tengo cuatro igualitos. Coralina, mira el mío, ¡qué bonito!” (Obs. 01.20.2014), los niños mostraban sus resultados comparándolos con los de sus compañeros y resaltando la originalidad de sus trabajos.

Pero no todo era perfecto cómo parecía, también hubo algunas dificultades en la actividad: algunos estudiantes por error no sacaron el dibujo hasta las esquinas y cortaron el doblez de la hoja que sostenía la imagen y se enojaron porque su manualidad no salió como esperaban. Uno de ellos exclamó: “Mira, profe, ¡el mío no está bien!”(Obs. 01.10.2014) botaron sus trabajos y con las manos cruzadas, escondieron sus caras apoyados en sus pupitres. Para satisfacer el capricho de los estudiantes que estaban descontentos, se les ofrecieron nuevas hojas para que volvieran a hacer el trabajo con asistencia de la profesora, quedando así contentos, al igual que sus otros compañeros.

Para finalizar con la actividad, la profesora dio las últimas instrucciones mientras escribía en la pizarra:

QUECHUA

Kunan p'anqakunaman k'askachisunchik, pataman churankichik "RAPHIMANTA YAWARMASIKUNA" chanta k'askachisun chawpiman kay Carpicolawan, uritanmantaq churasun "SUTIY: FERNANDO GARCIA, CORALINA" sapa juk sutykichikta, ajinata ruwaychik utqayta

CASTELLANO

Ahora vamos a pegar en los cuadernos, arriba anoten "RAPHIMANTA YAWARMASIKUNA" luego al medio hay que pegar con esta carpícola y abajito vamos a poner "SUTIY: FERNANDO GARCIA, CORALINA" cada uno va poner su nombre, así hagan rápido.

(Obs. 01.10.2014).

La profesora dio explicaciones en quechua y demostró la actividad para que los estudiantes la realizaran en sus cuadernos, poco a poco fueron terminando en trabajo y se lo mostraban a la profesora y guardándolos en sus cuadernos. Esta actividad al igual que los juegos agradó mucho a la mayoría de los niños, excepto a los que les salió mal porque se descontentaron y se enojaron. Pero, la profesora les brindó ayuda para reparar los errores de sus manualidades y los motivó con palabras de ánimo para recuperar la sonrisa que tenían al inicio.

4.3.2.7 *Yuyayk'ancha*

Al final de cada Unidad encontramos una sección complementaria conocida como *Yuyayk'ancha* (Vocabulario), un apartado de palabras nuevas con traducciones al castellano que servía como guía al profesor en el desarrollo de cada unidad del texto. Las actividades del *Chawpinapaq* estaban en quechua, por tanto, esta sección sirvió de ayuda memoria para el profesor. Después de cada palabra nueva, había una traducción al lado puesta entre paréntesis. Por ejemplo, la unidad I del texto presentaba la siguiente tabla de palabras nuevas:

Tabla 4: Palabras nuevas, unidad I

VOCABULARIO

Inti (Sol)

Inti (Luna)

Ch'askakuna (Estrellas)

Sumaq p'unchaw (Buenos días)

Sumaq ch'isi (Buenas noches)

Sumaq sukhayay (Buenas tardes)

VOCABULARIO

Sayarikuychik (Párense)

Chukukuychik (Siéntense)

Yaykumuychik (Entren)

Lluqsiyichik (Salgan)

Fuente: Extraído del texto *Chawpinapaq*

Esta sección de palabras nuevas fue de mucha ayuda para las profesoras, ya que la podían revisar cuando lo consideraban necesario, estaba especialmente hecha para las profesoras que no hablaban quechua. Esta parte les sirvió mucho cuando tuvieron que dar órdenes, les resultaba accesible y práctico porque no necesitaban recurrir a otro material. Algunas profesoras que no hablaban quechua sintieron que faltaban más palabras nuevas en esta sección y decían: “Hay algunas palabras que faltan aquí ¿no? Para nosotras es más difícil entender” (Gaby, 21.08.2014). Con algunas orientaciones de lengua y sabiendo del poco espacio que disponía el texto, se convenció a las profesoras de revisar el diccionario y no dudar en preguntar sin miedo a las facilitadoras de curso.

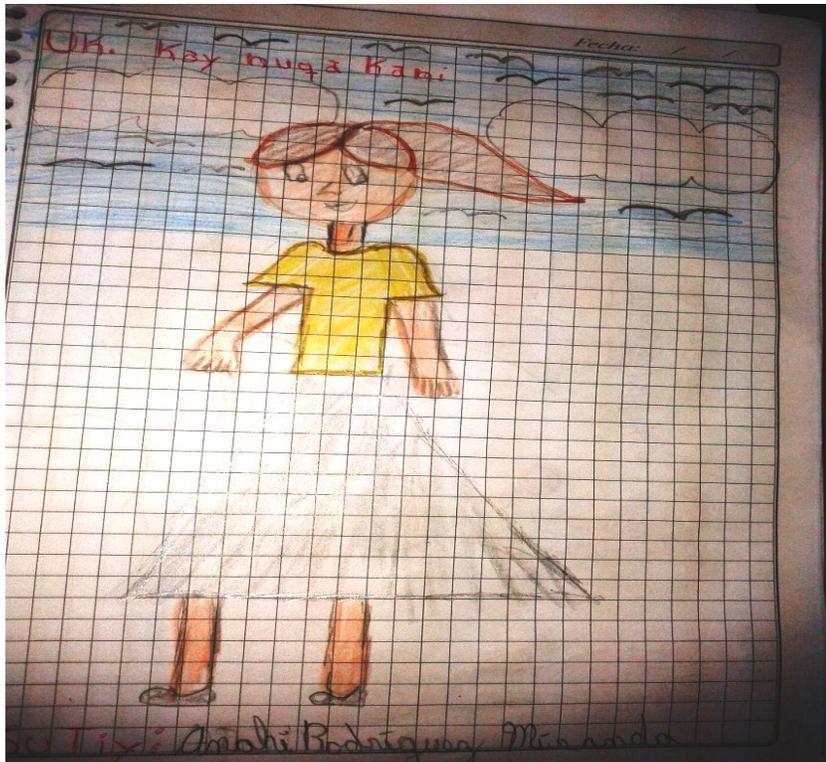
La sección de *Yuyayk'ancha* jugó un rol muy importante para los profesores y más para los que no hablaban quechua. Las actividades giraron en torno de los significados de

estos comandos, presentados al final de cada unidad y fueron claves para que los profesores entendieran los temas antes de la clase y emplearan las consignas en el momento apropiado.

Estrategias de la experiencia de los profesores

Entre las estrategias aplicadas en la IA, estaban las estrategias propuestas del texto que ya revisado y las estrategias propuestas de la experiencia del profesor. En este apartado, surgieron algunas estrategias como resultado de la experiencia del profesor, una de estas actividades fue la de la profesora Dionicia, quien realizó la actividad *Kay ñuqa kani* (Este soy yo) con estudiantes de 3roB. A continuación, se muestran los resultados en la siguiente ilustración:

Ilustración 3: Dibujo de Anahí de 3roB, 22.08.2014.



Fuente: Cuaderno de Anahí Rodríguez.

Para esta actividad la profesora aplicó la misma metodología de enseñanza propuesta en el programa, pero en una actividad usual de sus clases. Al empezar la actividad la profesora explicó los comandos en quechua, indicando en la pizarra que los niños escribieran en la primera parte de la hoja de sus cuadernos *uk*, que en realidad es *juk* (uno) para hacer referencia a la primera actividad seguida del título *Kay ñuqa kani*. Luego cada uno de los estudiantes se dibujó y pintó a sí mismo, según su preferencia de color. Al final de la hoja cada uno anotó su nombre. Anahí primero escribió con rojo *sutiy* y luego con un bolígrafo azul su nombre completo: Anahí Rodríguez Miranda. De esta manera, cada estudiante hizo un dibujo a su imagen y semejanza en sus cuadernos, poniendo un título y su nombre al final. Según la profesora Dionicia, “esta actividad ya la habían hecho en la clase de lenguaje y ahora la repetían quechua y es más sencillo para los estudiantes porque ya saben cómo hacer y en quechua solo copian” (Dionicia, 22.08.2014). Los estudiantes transferían su conocimiento adquirido en su L1 a su L2, por tanto, era más sencillo para ellos.

Esta actividad fue desarrollada por iniciativa propia de la profesora y sabiendo que la propuesta requería de la experiencia del profesor. Dionicia realizó la actividad con la simple intuición de aportar en la experiencia y motivar al desarrollo cognitivo de los estudiantes en quechua mediante el dibujo y la aplicación de colores.

Otra de las actividades realizadas por la profesora Dionicia fue un ejercicio de levantar las manos arriba en diferentes tiempos:

QUECHUA

Yachachiq: Makis pataman

Yachakuqkuna: Juk, iskay

Yachachiq: Makis uraman

Yachakuqkuna: kimsa, tawa, phisqa.

CASTELLANO

P: Manos arriba

EE: Uno, dos,

P: Manos abajo

EE: Tres, cuatro y cinco.

(Obs. 02.08.2013).

Para esta actividad, cuando la profesora decía en voz alta *makis pataman*, los estudiantes automáticamente se levantaban de sus sillas con las manos en el hombro contando *juk*, levantaban la mano en *iskay* y cuando decía *makis uraman* bajaban la mano al hombro, cuando decía *kimsa* abajo, *tawa* más abajo y *phisqa* para sentarse. Este ejercicio empezó a ser repetido con mucha frecuencia casi en todas las clases para captar la atención de los estudiantes y especialmente para controlar la disciplina.

Dionicia realizó la actividad de manera oral motivando la participación de los estudiantes de quechua y cuando la profesora decía: *makis pataman*, todos los estudiantes levantaban la mano contando: *juk*, *iskay* y cuando decía *makis uraman* realizaban el ejercicio opuesto contando *kimsa*, *tawa*, *phisqa*. Esto demuestra el desarrollo oral en quechua de los estudiantes con actividades que surgían de la iniciativa del profesor según la propuesta y que sin un contenido planificado, aprendían los números.

Otra experiencia realizada fue con los estudiantes de 2doA después de una presentación realizada por la profesora María Luisa, quien explicó los objetivos de las clases de quechua y el apoyo en la enseñanza. Después de una explicación no muy extensa, la profesora recordó que los saludos son la mayor muestra de educación a las personas que nos visitan por tanto no deben olvidarse, así los estudiantes saludaban en quechua antes de empezar la clase y a las visitas que llegaban al curso al mismo ritmo del castellano, es decir, un poco lento y pausado después de cada palabra: *su-maq p'un-chay ya-cha-chik* (Obs. 02.08.2013), imitaban la manera como saludaban en castellano e incluso realizaban los mismos movimientos. Esta práctica de los saludos se repetía con todos los cursos, al inicio de cada clase y al contacto con visitas que llegaban al curso. A continuación se muestra un ejemplo con los estudiantes de 2doB:

QUECHUA

Yachakuqkuna: Sumaq p'unchaw yachachiq
(*Sayarikunku*).

Yachachiq: Sumaq p'unchay wawakuna,
Chukukuychik.

Yachakuqkuna: Pachi (chukukunku).

CASTELLANO

EE: Buenos días, profesora (Se paran)

P: Buenos días niños, siéntense.

EE: Gracias. (Se sientan)

(Obs. 02-08-2013)

Al primer contacto visual con la profesora, los estudiantes se levantaban de sus sillas y saludaban en quechua, la profesora respondía al saludo y les decía: “*chukukuychik*” para que los estudiantes se sentaran, ellos respondían: “*pachi*” y se sentaban. Esta estrategia de uso de la lengua se había convertido en un hábito comunicacional al primer contacto con las demás personas al igual que en castellano, incluso repitiendo los mismos estigmas de L1 y transmitiéndolos a su L2. Al pasar los días, las profesoras continuaron mejorando la situación comunicativa, especialmente en los saludos, que se convirtieron en una herramienta de primer contacto con la profesora, los padres de familia y cualquier otra persona que visitaba el aula.

Las profesoras se encargaron de introducir los saludos como parte de la enseñanza e incluso empleándolos como dinámicas de inicio de clases para captar la atención de los estudiantes. La profesora Mirna de 1roD lo hizo de la siguiente manera:

QUECHUA

Yachachiq: Sumaq sukhayay wawakuna.

Yachakuqkuna: Sumaq sukhayay yachachiq.

Yachachiq: Chukuychik.

Yachakuq: Pachi.

CASTELLANO

Profesora: Buenos días niños

Estudiantes: Buenos días profesora

Profesora: Siéntense.

Estudiantes: Gracias.

(Obs. 13.08.2013)

Antes de empezar la clase, la profesora Mirna saludó a los estudiantes en quechua y ellos se pararon automáticamente respondiendo en quechua. Luego, ellos se sentaron agradeciendo al igual que en castellano, esta estructura comunicativa se fue repitiendo en muchas clases y con mayor facilidad de manejo del quechua para las profesoras. En algunos

casos, ya no empleaban *yachakuqkuna* sino *wawakuna* para dirigirse a los niños, estos sinónimos no modificaron la función comunicativa de la lengua más bien dependía del uso y dominio de las profesoras.

Otra de las actividades implementadas por las profesoras desde su experiencia fueron las despedidas, como consecuencia de los saludos. Después de las clases, las profesoras enseñaron a los estudiantes a despedirse en quechua. Antes de retirarse del curso, María Luisa les decía:

QUECHUA

Yachachiq: *Tinkunakama* *wawakuna,*
tinkunakama.

Yachakuqkuna: *'Tinkunakama, chau yachachiq.*

CASTELLANO

P: Hasta pronto niños, hasta pronto.

EE: Hasta pronto, chau profesora.

(Obs. 09.08.2013)

Esta profesora se despedía de los estudiantes diciéndoles dos veces *tinkunakama* y con ayuda de las manos insinuaba un adiós, los estudiantes repetían el mismo ademán diciendo: *tinkunakama* y para asegurarse que el mensaje era el correcto, añadían en castellano: *chau*. De esta manera, cada profesora inculcaba las despedidas como señal de conclusión de actividades y la expresión *tinkunakama* se volvió muy común en el vocabulario de los niños antes de retirarnos de cualquier evento. Poco a poco, el uso del quechua empezó a visibilizarse y hacerse más frecuente en las actividades. Así, los saludos y las despedidas se convirtieron en el principal vehículo para practicar el quechua a nivel comunicativo.

Otra actividad que surgió de la experiencia de las profesoras fue cuando una de ellas intentaba borrar la pizarra y los estudiantes no habían terminado todavía. La profesora Dionicia se levantó de su silla, agarró la almohadilla e intentando borrar la pizarra dijo:

QUECHUA

Yachachiq: Khitusaq ¿tukunkichikñachu?

Yachakuq 1: Ari khituy yachachiq, Ari khituy

Yachakuq 2: Mana, mana yachachiq

Yachachiq: Kay ñawpaq ruwaskanchikta pichasaq, chayta tukunkichikña ¿ichari?

Yachakuqkuna: Arí, arí.

CASTELLANO

P: Voy a borrar ¿Ya terminaron?

E1: Sí, borre profesora, sí, borre.

E2: No, no, profesora.

P: El primero que hicimos voy a borrar, eso ya terminaron seguramente ¿verdad?

E: Sí, sí.

(Obs. 30-08-2013)

Esta maestra preguntó a los estudiantes en quechua si ya habían terminado, ellos respondieron también en quechua con un *ari*, *khituy* y otros con *mana*. Luego, volvió a preguntar si podía borrar la primera parte y los estudiantes dijeron *arí, arí*. Esta iniciativa fue empleada en todas las actividades necesarias creando un ambiente comunicativo desde la iniciativa del profesor, recurriendo a palabras o frases del quechua para generar comunicación.

Otra experiencia de la iniciativa del profesor fueron los laterales. En esta actividad, la profesora María sugirió trabajar en los cuadernos usando las pinturas al dedo y un pincel. Para empezar, se paró y empezó a dictar algunos comandos en quechua mientras dibujaba con una mano y escribía *pañá* en la pizarra:

QUECHUA

Uyariychik sumaqta llank'asunchik llinp'ikunawan, paña makita pukawanllimp'isun chanta p'anqaykichikman k'askachinkichik, uritanmantaq "PAÑA" nispa churankichik ajina jatunta, urqhuychik p'anqasniykichikta.

CASTELLANO

Escuchen bien vamos a trabajar con colores, con la mano derecha vamos a pintar con rojo, luego van a calcar en sus cuadernos y debajo ponen "PAÑA" así grande, saquen sus cuadernos.

(Obs. 14.10.2014)

Después de la instrucción, la profesora sacó una caja de pinturas al dedo y un pincel, se sentó en su escritorio y empezó a llamar a los estudiantes uno por uno: "Javier, *jamuy*", Mariela, *jamuy*" para pintarles la mano derecha de color rojo, después cada estudiante calcaba su mano en una hoja blanca de su cuaderno con ayuda de la profesora y debajo escribía *pañá*. Cuando terminó el ejercicio con la mano derecha, comenzó con la mano

izquierda, pero esta vez con color azul en otra hoja blanca y debajo escribieron *lluq'i*. Al terminar esta actividad, se repasaron los laterales levantando las manos: la mano roja, *pañã* y la mano azul, *lluq'i*.

Esta actividad de los laterales ya había sido realizada con los estudiantes en castellano, por tanto ellos actuaban de manera automática cuando la maestra empezó a pintarles las manos. Al principio, ella les dio las instrucciones en quechua, así que los estudiantes solo escuchaban y observaban lo que la profesora decía y hacía. Luego al ver que empezó a pintar la mano de uno de sus compañeros, todos empezaron a sacar sus cuadernos y abrieron en una hoja en blanco mientras esperaban su turno y copiaban de la pizarra el nombre que correspondía.

Con la idea de aportar como coautoras en las unidades del *Chawpinapaq*, las profesoras aplicaron actividades desde su iniciativa, estas actividades en su mayoría fueron adaptadas del avance temático en castellano. Estas iniciativas de las profesoras fueron de fácil aplicación en las aulas, con pocos comandos, dibujos, letras, gestos, etc. Los estudiantes se adaptaban de manera inmediata y ponían en práctica la actividad, aplicando los mecanismos de transferencia en los procesos de inmersión.

4.3.3 Uso de gestos en las clases de quechua

El enfoque comunicativo adoptado y la inmersión lingüística plantearon el uso del quechua, pero muchos estudiantes (incluso profesoras) no hablaban esta lengua; entonces, cada profesora tenía que emplear cuadros, objetos, movimientos del cuerpo y sobre todo, gestos para comunicarse con ellos. El lenguaje corporal la mayor parte del tiempo fue entendido por los estudiantes, por tanto, se recomendaba a las maestras enseñar con señas y gestos en la inclusión del quechua en el aula. El uso de los gestos se convirtió en un elemento muy importante en los procesos de enseñanza, por tanto su empleo adecuado enfatizaba

visual y emocionalmente las nuevas palabras aprendidas, dando intensidad a los sentimientos y vida a la voz.

En este sentido, las profesoras recurrieron al uso frecuente de ademanes para lograr que los estudiantes entendieran los mensajes y actuaran según las consignas propuestas. Se puede citar el ejemplo observado en 2doB, cuando la profesora Dionicia hablaba en quechua, movió las manos e hizo gestos con la cara: “*Minerva, punkuta kichariy ¡ya!, kunan chukumuy, Matías, chay qillqana k’aspita apamuy, kunan chukumuy*” (Obs. 09.09.2013). Al momento de dar estas órdenes, empleaba gestos y movimientos necesarios para que los niños le entendieran. Por ejemplo, al afirmar el primer comando: “*Minerva, punkuta kichariy ¡ya!, kunan chukumuy*”, lo dijo señalando la puerta y jalando el vacío hacia ella. Esta acción hizo que Minerva se levantara, se dirigiera hacia la puerta y la abriera para luego retornar a su lugar. Lo mismo sucedió con el estudiante Matías cuando la profesora emitió le dio la consigna: “*Matías, chay qillqana k’aspita apamuy, kunan chukumuy*”, ya que con una mano señalaba el pupitre donde se encontraba el lápiz y con la otra mano insinuaba acercarse. El estudiante se paró y llevó el lápiz hasta la profesora, después la profesora hizo que volviera a su lugar retirándolo con la mano, así él volvió a su silla.

Mediante la aplicación de los gestos, la profesora lograba que los estudiantes comprendieran los comandos y actuaran de acuerdo a lo que les pedía, así que esta se convirtió en una herramienta imprescindible durante las clases de quechua, porque se aplicaba con frecuencia o casi siempre. En ocasiones, cuando la profesora explicaba los estados de ánimo, impulsaba a los estudiantes a plasmarlos en sus cuadernos de quechua, hablando en esta lengua y usando el cuerpo:

QUECHUA

Yachachiq: Kunan kayta qankuna ruwaychik jatunta qillqana p’anqaykichikpi.

Yachakuq: ¿Tenemos que dibujar, profe?

Yachachiq: Ari ari, siq’iyichik, utqhayta.

Yachakuq: Hay que dibujar, hay que dibujar

CASTELLANO

P: Ahora, ustedes van hacer esto, grande, en sus cuadernos.

E: ¿Tenemos que dibujar, profe?

P: Sí, sí, dibujen rápido.

E: Hay que dibujar, hay que dibujar dice.

dice.
Yachachiq: Kunan kayta qillqankichick kayjinata: ¿Imaymallakachkanki? waliq. Chanta llimp'ikunawan llimp'inkichik.
Yachakuq: Ah, hay que pintar.
Yachachiq: Ari llimp'iychik utqhayta.

P: Ahora van a escribir así: “¿Imaymallakachkanki? Waliq”. Luego van a pintar con sus pinturas.
E: Ah, hay que pintar.
P: Sí, pinten rápido.

(Obs. 12.08.2013).

Al explicar la actividad, la maestra usaba señas continuamente, y cuando los niños hacían preguntas en castellano y ellos mismos las respondían. Cuando los estudiantes preguntaban, la profesora aumentaba el movimiento de sus gestos sin dejar de hablar en quechua, logrando que los niños reflexionaran y respondieran sus propias preguntas. Si la respuesta era correcta, ella daba una muestra aceptación y continuaba hablando en quechua. De esta forma, se logró que los estudiantes trabajaran en su cuaderno según los comandos, sin mayores dificultades.

En esta situación, se observó que dada una situación comunicativa entre profesor y estudiante en dos lenguas diferentes, era comprendida entre ambos gracias al uso de movimientos corporales. El uso adecuado de los gestos jugó un rol muy importante en la comprensión de la lengua, ya que la profesora se apoyaba en ellos para dar sus consignas, así los enunciados eran comprendidos por los estudiantes. La maestra decía además: “*Arí, arí*” para mostrar su acuerdo y el estudiante se repetía: “Hay que dibujar dice”. Como se puede ver, en ambos casos se llegaba a un entendimiento.

Cabe señalar que mayoría de las actividades en quechua estaban cargadas de usos gestuales que era repetidos de manera cotidiana. Los gestos ayudaban a entender el mensaje, pero este mensaje también podía ser entendido gracias a la repetición de patrones culturales en la enseñanza. De esta forma, cuando la profesora se ponía a dibujar en la pizarra y los estudiantes preguntaban: “¿Tenemos que dibujar, profe?”, ella respondía: “*Arí, arí*”. Entonces, los estudiantes sacaban sus cuadernos y empezaban a copiar los dibujos de la pizarra. Esto hace pensar que cuando la profesora realizaba algo en la pizarra, los niños

debían estar atentos, así que los niños repetían experiencias cotidianas de aprendizaje. Por tanto, la aplicación frecuente y adecuada de los gestos fue muy importante en la comprensión y la repetición cotidiana en la escuela, también apoyaba en la comprensión adecuada de los mensajes.

Los movimientos corporales jugaron un papel muy importancia para que el estudiante comprendiera los comandos y la misma lengua. Los movimientos aplicados para cada comando hacían que los estudiantes actuaran de acuerdo con las señas para realizar las actividades. Estos gestos surgieron de manera natural y espontánea frente a la necesidad de hacerse entender. En este sentido, el uso frecuente de estas herramientas ayudaba al estudiante y la profesora a conseguir mejores resultados en el proceso de aprendizaje de la lengua. Los gestos crearon ambientes de comprensión entre educando y educadores para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del quechua en el aula.

4.3.4 La “trampita” de los estudiantes y profesores

Durante las clases, se presentó un hecho muy recurrente: los estudiantes empezaban a traducir las palabras del quechua al castellano para ayudar a entender a sus compañeros. Una de las premisas según nuestra propuesta del programa fue hablar solo en quechua durante toda la clase, pero en la práctica los estudiantes traducían las palabras quechuas que no entendían al castellano y en voz alta para que los demás también entendieran. A esta reacción se la denominó: “La trampita de los estudiantes”. En una experiencia con estudiantes de 3roA, la profesora empezó a preguntar en quechua los nombres de cada uno de los estudiantes. Hubo uno que no podía responder, así que sus compañeros que ya sabían la respuesta intentaron ayudarlo empleando traducciones al castellano:

QUECHUA

Yachachiq: Ñuqaypata Zaida sutiy, ¿Ima sutiyki?

Yachakuq A:(en voz baja) “Dile tu nombre, te está preguntando tu nombre”.

Yachakuq: Mauricio

Yachachiq: Paypata Mauricio sutin. Qampatari, ¿ima sutiyki?

Yachakuq B: Dana dile.

(Obs. 22.06.2013).

CASTELLANO

P: Mi nombre es Zaida ¿Cómo te llamas?

E1: (en voz baja) Dile tu nombre, te está preguntando tu nombre

E2: Mauricio

P: Su nombre es Mauricio. Y de ti, ¿cúal es tu nombre?

E1: Dana dile.

En esta pequeña conversación, un estudiante no sabía qué ni cómo responder, pero sus compañeros que estaban cerca le dijeron la respuesta. Cuando la profesora ejemplificó con su nombre y le preguntó su nombre a otra estudiante, ella tampoco entendió pero sus amigos no dudaron en ayudarla indicando: “Dile tu nombre, te está preguntando tu nombre. Dana dile” y haciendo caso a sus compañeros, ella contestó apropiadamente.

Para lograr que los estudiantes comprendieran las preguntas, se brindaron ejemplos de situaciones reales, así muchos de ellos respondían casi de manera inmediata y otros se quedaban callados mirando a la profesora, pero con la “ayudita” de sus compañeros era más fácil y se podía continuar con las actividades. Esta ayuda estaba en castellano y era normal para los estudiantes que, aunque se dijo que no lo hicieran, no podían evitarlo, por eso lo hacían solo en voz más baja pensando que la profesora no los escuchaba.

La maestra intentaba comunicarse en clase haciendo uso del quechua, pero algunos estudiantes respondían en castellano y con la “ayudita” de sus compañeros lo hacían en quechua. En los diálogos en clase, hubo estudiantes que respondían espontáneamente en quechua a veces y otras veces en castellano, a pesar de que la consigna era solo hacerlo en quechua. Durante la observación a 2doB, los niños realizaban la actividad de “Formación de palabras” y surgieron una especie de traductores que ayudaban a sus compañeros a entender el mensaje:

QUECHUA

Yachakuq (Dulce): Profe, mira el Jairo está haciendo solito.

Yachachiq: *Tukuy ruwanaykichik tiyan, tukuy, tukuy utqhayta.*

Yachakuq 1: Todos tenemos que hacer dice.

Yachakuq (Jairo): Profe, lo ha hecho volar el viento

Yachachiq: *Chay punkuta wichq'ay chanta ruwaychik.*

Yachakuq 2: Te ha dicho que cierres la puerta.

(Obs. 15.10.15).

En esta conversación, se vio que cuando el estudiante se quejaba por no comprender algo, la profesora respondía en quechua. Por eso, algunos estudiantes traducían lo que ella decía y gracias a eso, todos entendían el mensaje. Cada vez que la profesora repetía o asignaba comandos para instruir o solucionar problemas siempre, había un grupo de “traductores” que inmediatamente se encargaban de transmitir el mensaje en castellano. De esta forma, cuando ella decía: “*Tukuy ruwanaykichik tiyan, tukuy, tukuy utqhayta*”, alguien de este grupo respondía: “Todos tenemos que hacer dice”. Con esta “ayudita”, se creaba una especie de trampita en la comunicación cuando el objetivo era solo el uso del quechua.

En algunos casos, lo mismo pasaba con las maestras que cumpliendo el objetivo querían emplear el quechua pero lo decían en castellano. La profesora María Luisa, por ejemplo, para asegurarse que el comando fuera comprendido por los estudiantes les advirtió: “Desde este momento, vamos hablar solo en quechua” (Obs. 22.07.2013) y recién después empezó a emplear el quechua. De esta manera, las profesoras también incurrían involuntariamente en las “trampitas”, que en realidad eran traducciones, todo esto con la finalidad de que los niños comprendieran bien las consignas.

CASTELLANO

E (Dulce): Profe, mira el Jairo está haciendo solito.

P: Todos tienen que hacer, todos, todos rápido.

E1: Todos tenemos que hacer dice.

Jairo: Profe, lo ha hecho volar el viento.

P: Cierra esa puerta, luego trabajen

E2: Te ha dicho que cierres la puerta.

4.3.5 Inicio de producción de palabras y frases en quechua

El uso del quechua era cada vez más frecuente en las clases, los mismos estudiantes fueron acostumbrándose y poco a poco empezaban producir palabras sueltas y frases. Los saludos en quechua, por ejemplo, era uno de los recursos más frecuentes y se aplicaba en todos los ámbitos de la escuela: entre profesoras, con los estudiantes y con la directora, así que resultaba muy habitual al primer contacto.

En las actividades cotidianas de enseñanza, primero estaban los saludos en quechua entre profesores y estudiantes. En la clase de 1roC al ingresar al aula, primero se saludaban las profesoras entre ellas, los niños observaban y luego ellos se paraban automáticamente y empezaban a saludar en quechua:

QUECHUA

Ñuqa: Sumaq sukhayay yachachiq.

Yachachiq: Sumaq sukhayay yachachiq.

Yachakuqkuna: Sumaq Sukhayay, yachachiq (sayarikunku)

Ñuqa: Sumaq sukhayay, wawakuna.

Ñuqa: Chukukuychik.

Yachakuqkuna: Pachi (chukukunku).

CASTELLANO

Yo: Buenas tardes profesora.

Profesora: Buenas tardes profesora.

Estudiantes: Buenas tardes profesoras (se levantan)

Yo: Buenas tardes niños.

Yo: siéntense

Estudiantes: gracias(se sientan)

(Obs. 12.08.13)

Al primer contacto visual, las maestras empleaban: “*Sumaq sukhayay, yachachiq*” y después los estudiantes hacía lo mismo dirigiéndose a ellas, saludando en coro: “*Sumaq Sukhayay yachachiq*”. Así, el uso del quechua fue ampliándose frente a las necesidades naturales de los estudiantes y más aún cuando la profesora los motivaba diciendo: “No entiendo español en mis clases de quechua” (Dionicia, 30.08.2013). Algunos presionados por la necesidad y otros solo por ejercicio, se acercaban a la profesora y hablaban con ella, como los estudiantes de 2doB:

QUECHUA

Yachakuq (Emerson): Achachi, ¿jispaaq risaaq?
Yachachiq: Mana achachichu kani (asirikun),
kuriy.
Diego: Achachi ¿jispaaq risaaq?
Yachachiq: Riy riy

CASTELLANO

E (Emerson): Abuela ¿puedo ir a orinar?
Profesora: No soy abuela (se ríe) ¡Anda!
Diego: Abuela ¿puedo ir a orinar?
Profesora: ¡Anda! ¡Ve!

(Obs. 30-08-2013)

Como se puede ver, algunos niños se sentían tan cómodos con la lengua quechua que saludaban a la profesora indicando: “*Achachi, ¿jispaaq risaaq?*”, sin embargo, aunque este cambio de *yachachiq* por *achachi* parecía tratarse de una broma, no lo era. Esta confusión se daba por la falta consolidación de los fonemas consonánticos “y” y “q” en el vocabulario de los niños, lo que alteraba su pronunciación apropiada de *yachachiq*. No obstante, la investigadora comprendió esta confusión a medida que se volvió recurrente, y aunque a principios lo corregía, al final lo dejó pasar por alto. Para ella, lo más importante era el uso del quechua durante las clases y el hecho de que la llamaran *achachi* o *yachachiq*, no le molestaba ya que hasta ella misma lo tomaban con humor.

Asimismo, este caso de dificultad de pronunciación no era el único, a la hora de producir palabras en esta lengua, los niños tenían problemas los sonidos explosivos. Un ejemplo de esto era la palabra *jisp'aaq*, puesto que muchos de ellos pronunciaban *jispaaq*, por la ausencia de este tipo de sonidos en su L1, el castellano. Muy a pesar de esto, aunque la muchos estudiantes no lograban pronunciar correctamente esta palabra, eso no les impedía utilizarla cuando tenían la necesidad de ir al baño o cuando lo usaban como excusa para salir de clase y dar una vuelta por el patio.

El uso del nuevo vocabulario quechua en el aula fue muy divertido para los estudiantes porque la profesora otorgaba permiso a todos los que lo solicitaban, entonces los estudiantes ya no salían por necesidad sino por diversión y volvían rápido para volver a

solicitar permiso frente a la profesora, creando así ámbitos de producción de la lengua quechua.

Otros estudiantes no solo saludaban y pedían permiso en quechua, sino que también expresaban la culminación de una actividad usando esta lengua. En la clase de 2doB con los estudiantes de Jesús Lara, un estudiante del grupo 1 (Jairo) levantó la mano y dijo: “*Tukuni tukuni, tukuyku tukuyku*” y enseguida otro estudiante del grupo 2 (Alexander), lo imitó repitiendo lo mismo: “*Tukuni, tukuyku*” (Obs. 15-10-15). Al terminar las actividades de clase, todos los estudiantes levantaban la mano y empleaban esta frase en quechua para hacer conocer que ya terminaron. Esta forma de expresión, nació de la espontaneidad de los estudiantes con la intención de expresar su destacado trabajo en la lengua y darlo a conocer a la profesora.

La producción de palabras sueltas o frases fue cada vez más frecuente en las clases de quechua y poco a poco los estudiantes se fueron acostumbrando hasta que las emitían por iniciativa propia. Al pasar los días, los estudiantes ya no necesitaban la motivación de la profesora para hablar en quechua: al primer contacto, saludaban en quechua automáticamente, cada vez que se acordaban se acercaban a la profesora y le decían “*yachachiq ¿jisp’aq risaq?*” o expresaban palabras nuevas en clase sin miedo.

4.3.6 El factor tiempo durante el desarrollo de las clases

El tiempo es una de los elementos más preciados que se requiere en abundancia para el aprendizaje de una lengua en general, pero el reducido tiempo puede obstaculizar los procesos de enseñanza y aprendizaje generando desventajas dentro la misma. Aún conociendo las necesidades de abundancia de tiempo para la enseñanza de una L2, esta propuesta fue aplicada en dos unidades educativas. En Gutiérrez Mariscal, al inicio se acordó aplicar la enseñanza por un periodo de 45 minutos por día y dos veces por semana, pero pronto este horario resultó insuficiente y limitante para desarrollar las actividades

planificadas. Frente a esta situación y gracias a la comprensión de las profesoras, se decidió incrementar el tiempo del horario de trabajo a 90 minutos por día, aprovechando las clases después del recreo. Este tiempo no pudo ser ampliado más, porque las profesoras alegaban que eso dificultaría en el desarrollo curricular de las materias programadas para cada gestión. En este sentido, negociando con las profesoras, Dionicia propuso lo siguiente:

Si puedes venir antes sería mejor, el tiempo pasa rápido y en los 45 minutos que tenemos no hacemos mucho, entonces podemos pasar de 10 a 11 o de recreo a recreo, sería mejor ¿no? (Obs. 12.08.13).

La profesora Dionicia se dio cuenta del reducido tiempo asignado a la enseñanza del quechua y por iniciativa propia decidió incrementar su horario en un periodo de 45 minutos más para que la enseñanza fuera más satisfactoria y los estudiantes pudieran aprovechar mejor las clases. Esta iniciativa motivó a otras profesoras, quienes también consideraron ampliar su horario. Después de conversar con otra, la profesora María Luisa, también se identificó el problema del tiempo y dijo: “Sí, el timbre toca antes de terminar las actividades, los niños se distraen y ya no se puede hacer nada” (Obs. 19.08.2013). Frente a la dificultad de falta de tiempo para terminar las actividades, la profesora María Luisa también se puso de acuerdo con incrementar un período más las clases de quechua, porque después del timbre no se podía terminar ni una actividad. En ese sentido, después de llegar a un acuerdo con las profesoras, se determinó dar 90 minutos a la clase de quechua en la unidad educativa Gutiérrez Mariscal. De esta forma, se estableció el siguiente horario:

Tabla 5: Horarios en la unidad educativa Gutiérrez Mariscal, gestiones 2013 y 2014

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00- 9:30					
9:45- 11:00	2doB (2013)	3roA			2doB (2013)
11:15- 12:30	2doA (2013) 3roB	3roB		2doB	2doA (2013) 3roA

Fuente: Elaboración propia

Las clases para la enseñanza del quechua empezaron a darse de recreo a recreo cubriendo los 90 minutos asignados, con la intención de lograr mejores resultados en las actividades. En la gestión 2013, las clases fueron los días lunes y viernes con dos paralelos de 2doA y B, mientras que en 2014 fueron los días lunes, martes, jueves y viernes con tres cursos. Los días de clases eran diferentes según la disponibilidad de cada profesora: por ejemplo, 3roA pasaba clases los lunes y martes; 3roB pasaba clases los martes y viernes; por último, 2doB pasaba clases los jueves y viernes. Según la tabla de horarios que se observa, las clases de quechua fueron dos sesiones de 90 minutos por semana.

Por su parte, las clases en la unidad educativa Jesús Lara también eran de recreo a recreo, cubriendo los 90 minutos asignados a la enseñanza del quechua según la siguiente tabla:

Tabla 6: Horarios en la unidad educativa Jesús Lara para las gestiones 2013 y 2014

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
13:00-14:45					
15:00-16:45		1roC	2doC	1roC (2013)	1roC (2013)
17:00-18:30		1roD	2doD	1roD (2013)	1roD (2013)

Fuente: Elaboración propia

Según la tabla de Jesús Lara, durante la gestión 2013 las clases fueron con 1roC y D los días jueves y viernes por un tiempo de 90 minutos por clase, mientras que en 2014 las clases de 90 minutos por fueron con cuatro cursos los días martes y miércoles una vez por semana. Esta asignación de horarios en cada gestión dependía de la disponibilidad docente y actividades planificadas en el calendario escolar, por tanto el factor tiempo fue limitante en el avance constante de la enseñanza y se lo adaptó al tiempo que las profesoras dispusieron de su planificación curricular. Este hecho generó algunas diferencias en 2014: la ventaja fue que se abarcaron cuatro cursos por persona con horarios de 90 minutos por semana, mientras en 2013 fueron 180 minutos por semana; en cambio, la desventaja fue que algunas veces coincidían con días festivos o actividades de la cultura escolar y no se pasaba clases ni de quechua. Aunque se había pensado en un plan para reponer las horas, esto ya era un poco complicado por la falta de tiempo que mencionaban las profesoras. Por otro lado, las últimas horas o los fines de semana no eran ideales para pasar clases de quechua. Al propósito, la profesora Eulogia decía:

Hemos pasado (quechua) las últimas horas, cuando el niño ya está cansado ¿no? Algunas veces sería bueno que sea las primeras horas o las medias ¿no? porque las últimas (horas), a veces con tantas actividades que se hacen los primeros periodos, el niño ya está cansado, ósea que ya no toma mucho interés y quieren jugar nomás ya, desesperados de irse están ¿no? Entonces, esa partecita también a veces olvidamos, hay que mejorar el horario. (Eulogia, 04.12.2013).

Debido a este problema, esta maestra reconoció que el factor tiempo era uno de las limitantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Por ello, recomendó no pasar clases en los últimos periodos, como se propuso en 2013, porque a esa hora los estudiantes ya estaban cansados y no tomaban mucho interés, por lo que se consideró esa sugerencia. En una reunión programada, las profesoras también reconocieron que la asignación de horarios generaba dificultades en la enseñanza y propusieron: “Generalmente jueves y viernes siempre hay alguna actividad, eso ha pasado el año pasado, este año pasaremos martes y miércoles a ver cómo nos va” (Costa. 22.08.2014). Esta maestra al igual que las demás apoyó la opinión de Eulogia, por esa razón, en 2014 se programó la enseñanza del quechua antes del último período como se indica en la tabla de arriba.

Debido a la preocupación de las profesoras y la consideración de la importancia de esta lengua al igual que otras materias curriculares, se reconoció que el reducido tiempo dedicado a la enseñanza generaba dificultad en el aprendizaje de los estudiantes, ya que no solo existía muy poco tiempo para las clases y los días que se habían asignado al quechua. Frente a esta dificultad, se trató de resolver este problema buscando horarios intermedios entre recreos y otros días alternativos como los martes y miércoles, todo esto con la intención de poner mayor interés en la lengua y dándole la misma valía que a las demás materias del desarrollo curricular. Se aprovechó además los últimos periodos y fines de semana porque casi siempre había actividades culturales como horas cívicas, aniversarios entre otros que se programaban para los últimos días de la semana y a veces suspendiendo las clases.

4.3.7 Algunas motivaciones para la enseñanza y el aprendizaje del quechua

Después de entender la lógica de las actividades en clase, la mayoría de los niños quiso participar, pero de manera competitiva, puesto que casi siempre esperaban atentos para ser los primeros y lo hacían levantando la mano para que los viera la profesora. Una muestra fue Maité, estudiante de 3roA, quien insistía diciendo: “Yo, yo, yo profe” al igual que otros que también reclamaban hacerlo con un “Yo, yo profe, ñuqa, a mí, yachachiq.” (Obs. 13.10.2014), entusiasmados y con muchas ganas de participar en las actividades de clase.

La motivación fue recíproca entre estudiantes y profesores, generando una actitud positiva y recreativa en el aprendizaje que era visible en sus rostros felices. La profesora Dionicia se mostró muy contenta y satisfecha acerca de las respuestas de sus estudiantes:

Kachituta parlanku. Me gusta que me digan *achachi* Todavía no pueden decir *yachachiq*. Ja, ja, ja (se ríe). Los niños están muy motivados, mira, aunque no tengan ganas de ir al baño igual vienen a decirme: “*jisp'aq risaq?*”. “Ya” les digo nomás ya para que practiquen también...Por eso me gusta mis clases. (Obs. 30.08.2013)

La profesora Dionicia estaba muy feliz y motivada con la participación de sus estudiantes, decía que le gustaban sus clases porque los estudiantes estaban motivados en aprender y emplear la lengua, aunque no pudieran hablar ni tuvieran la necesidad de una acción específica (en este caso, ir al baño). Por su parte, ella los animaba a aplicar la lengua sin rechazar el pedido que realizaban para fomentar así su participación y mantener la alegría por el aprendizaje de esta lengua.

Las profesoras abrieron espacios de disertación de la lengua quechua en sus escuelas, por tanto, el proceso de enseñanza adquirió visibilidad en las presentaciones públicas programadas en la agenda de cada establecimiento, como en las horas cívicas y las actividades culturales. Un niño que hacía una presentación en quechua representaba un gran orgullo para sus maestras, más aún si se hacía acreedor de algún incentivo. En una conversación con la profesora Mirna, ella indicó:

Este año mi curso ha ganado el concurso de poesía, aquí en la escuela y a nivel distrital, también hemos ganado el pasado domingo en la plaza Colon, ahora nos están financiando una excursión el viernes, no vamos a pasar clases. Cada año siempre gano yo, por eso las demás profesoras estas celosas. (Mirna 11.11.2014)

Mirna fue quien que trabajó con mayor frecuencia el tema de las canciones y poesías en el proceso de enseñanza del quechua, por tanto preparaba a sus estudiantes para cantar y declamar poesías mucho más que las demás. Esto representaba una ventaja en las presentaciones públicas de la escuela. Varias profesoras al ver las recompensas a los esfuerzos de esta profesora, se esforzaban cada vez más y exigían más a los estudiantes para también ser partícipes de estos concursos y ser acreedores de los incentivos animando al trabajo entre profesora-estudiantes y profesoras-profesoras, con apoyo de los directores y el mismo distrito que los motivaban mediante la organización de concursos y presentaciones en lengua quechua.

4. 4 ÚLTIMAS PARTICIPACIONES EN QUECHUA EN ACCIÓN

Después de las experiencias de enseñanza centradas en las actividades estratégicas propuestas, la participación de la investigadora en las unidades educativas culminó con las entrevistas a las profesoras de 2doB de la escuela Jesús Lara el jueves 27 de noviembre de 2014.

Al comenzar el año 2015, las estrategias de enseñanza de QA empezaron a repercutir a nivel departamental en pos de la inclusión de la enseñanza en las unidades educativas. La DDE de Cochabamba junto con el ILCQ empezaron a interesarse por el trabajo realizado en las escuelas gracias a las constantes exposiciones de mi tutor Dr. Plaza en distintos ámbitos.

De esta manera, el 12 y 13 de febrero, se participó en una socialización de experiencias con los técnicos distritales del departamento de Cochabamba. En este encuentro fue organizado por ambas instituciones, el ILCQ y la DDE. Las investigadoras fueron invitadas para comentar las prácticas desarrolladas en las escuelas, por supuesto con la guía del tutor de esta investigación, el Dr. Plaza. De esta forma, el primer día, se dieron a conocer

las actividades realizadas en el programa QA a los técnicos distritales de área rural. El segundo día, se hizo lo mismo, pero esta vez dirigido hacia los técnicos distritales del área urbana, ofreciéndoles apoyo voluntario para hacer réplicas en sus distritos y/o comunidades si así lo necesitaban, con la idea de implementar y fortalecer la enseñanza del quechua en sus distritos y luego, en sus unidades educativas.

Después de este evento, se llevaron a cabo más actividades de socializaciones de QA, sin embargo en esta ocasión fue en diferentes distritos del departamento a solicitud de los mismos técnicos que ya habían participado, directores, profesores, bajo la tutoría del Dr. Plaza y los encargados de ILCQ. En este proceso, llegaron muchas solicitudes para demostrar las experiencias desarrolladas durante las gestiones 2013 y 2014. Aunque en un principio, se participó de las socializaciones por exigencia, después se lo hizo por voluntad propia ya que esto se convirtió en una rutina de trabajar en equipo, asistiendo a diferentes eventos organizados en varios distritos del departamento con el único fin de motivar la inclusión del quechua mediante la socialización del programa QA (ficha resumen, Anexo IV). Cabe señalar además con todas estas participaciones no tuvieron ningún auspicio económico y que todo fue autofinanciado. A esta parte, se la denominó “El *boom* del programa *Quechua en Acción*”, ya que fueron muchas las solicitudes a diferentes eventos de socialización. Debido a esto, la investigadora de este trabajo no pudo asistir a todos ellos, así que los anotó en el Anexo IV (Numeral 7, Desarrollo de socializaciones del programa QA en la gestión 2015 y 2016), donde se muestran los 14 eventos en los que se participó a nivel departamental y nacional.

En el transcurso de la socialización de las prácticas, el equipo fue creciendo poco a poco con la incorporación de las profesoras que participaron en esta experiencia, ya que ellas lograron apropiarse de la metodología para compartirla con otros profesores y mostrarles el trabajo realizado.

4.4.1 Apropriación de la metodología

Durante los eventos de socialización del programa QA, se observó que las profesoras de Jesús Lara fueron apropiándose poco a poco de las metodologías que desarrollaron las investigadoras. Estas maestras lograron transmitir a otros maestros sus propias experiencias con la lengua al inicio del programa en el reto de la enseñanza del quechua, convirtiéndose en las principales transmisoras de la iniciativa y motivando a otras colegas a participar de las mismas. Las profesoras de Jesús Lara se contactaron con otras unidades educativas con el objetivo de socializar lo que aprendieron del programa. En este sentido, el 7 de mayo participó en un taller en el distrito de Villa Tunari, en la comunidad de Villa 14 de septiembre, del que el equipo docente de Jesús Lara fue anfitrión y se organizaron para asistir al evento.

Ilustración 4: Foto de profesoras transmitiendo las experiencias de programa, 07.05.2015.



Fuente: Zaida Franco.

Como se observa en la ilustración, después de una exposición teórica brindada por la directora Maritza de Jesús Lara y el Dr. Plaza, las profesoras Mirna, Elizabeth e Isabel realizaron una demostración de la experiencia de enseñanza del quechua para los profesores

de primaria de Villa 14 de Septiembre. Las profesoras ejemplificaron la metodología de enseñanza del quechua que aprendieron con materiales que eran parte de la naturaleza y accesibles en las escuelas de la región tropical, entonces cada profesora fue demostrando las técnicas que se podían aplicar para consolidar la enseñanza.

Las maestras se apropiaron de la metodología de forma rápida y práctica, tanto que ya no buscaron a las investigadoras como lo hacían antes, ya que aprendieron a planificar sus microenseñanzas ellas solas. De esta manera, el equipo docente de Jesús Lara fue fortaleciéndose metodológicamente y reproduciendo experiencias de enseñanza en diferentes espacios considerados necesarios y convenientes¹⁹. Ver a las profesoras compartiendo todo lo que aprendieron fue algo muy halagador, ya que la decisión de adoptar la metodología y propagarla en diferentes espacios de enseñanza, demostraba su dominio del tema. Esta consolidación y difusión de experiencias fue contribuyendo en la iniciativa del programa QA que indudablemente fortaleció los espacios de enseñanza sin la necesidad intrínseca de contar con apoyo económico, solo con el apoyo académico del Dr. Plaza y su predisposición e interés de fortalecer la inclusión del quechua en las escuelas.

Por otro lado, estos eventos se convirtieron en momentos de confraternización de experiencias entre profesoras e investigadora, ya que formaron un equipo sólido que disfrutaba de la actividad que realizaba. En la siguiente ilustración, se puede ver la satisfacción y alegría de las profesoras después de la socialización en Villa 14 de Septiembre.

¹⁹Conveniente por el tema económico y el factor tiempo ya que el programa no contaba con recursos económicos.

Ilustración 5: Foto de profesoras después de la socialización, 07.05.2015.



Fuente: Zaida Franco.

Las profesoras Elizabeth, Isabel, Mirna y Maritza se encontraban en la sala hablando sobre el trabajo de socialización que habían realizado y se expresaban con satisfacción y evidente alegría después de compartir todo lo aprendido en todo el proceso del programa QA. Si se entiende que la enseñanza entra con amor, se debe hablar de las profesoras que enseñaban el quechua como L2 y como equipo sentían satisfacción y disfrutaban del trabajo al contribuir en la enseñanza de una lengua tan poco practicada como el quechua.

4.4.2 El “boom” del programa Quechua en Acción

En 2015, las socializaciones de las experiencias de trabajo del programa QA fueron solicitadas desde varios establecimientos educativos, diferentes distritos a nivel departamental y nacional. En este sentido, empezamos a participar en socializaciones solicitadas por diferentes gestores de inclusión del quechua en diferentes lugares:

Tabla 7: Participación en socializaciones del programa QA.

Nº	Fecha	Lugar de la actividad	Participantes
1	Miércoles, 28.01.2015	PROEIB Andes	Técnicos distritales del área rural de Cochabamba
2	Jueves, 29.01.2015	PROEIB Andes	Técnicos distritales del área urbana de Cochabamba
3	Viernes, 27.02.2015	Distrital de Colcapirhua	Profesores del distrito de Colcapirhua
4	Martes, 17.03.2015	Colegio Bolívar en Tiraque	Profesores del distrito de Tiraque
5	Miércoles, 18.03.2015	Auditorio Dirección de la DDE	Profesoras de Cercado I
6	Jueves, 19.03.2015	Coliseo de la distrital, Vinto	Profesores del distrito de Vinto
7	Viernes, 20.03.2015	Universidad de Aquino (UDABOL)	Profesores de todos los distritos de Sacaba
8	Miércoles, 25.03.2015	Alcaldía de Shinahota	Profesores de Shinahota
9	Jueves, 07.05.2015	Colegio nuevo Villa 14.	Profesores de distrito Villa 14
10	Martes, 26.05.2015	Distrital de Puerto Villarroel	Profesores de distrito Puerto Villarroel
11	Jueves, 11.06.2015	Biblioteca Paulo Freire (La Paz)	Invitados especiales para la sistematización de estrategias metodológicas para enseñar quechua
12	Viernes, 12.06.2015	Biblioteca Paulo Freire (La Paz)	Invitados especiales para la sistematización de estrategias metodológicas para enseñar quechua
13	Martes, 01.09.2015	Auditorio DDE	Profesores de Cercado II (turno tarde y turno mañana)
14	Viernes, 13.05.2016	Dirección Distrital Municipio Azurduy, Chuquisaca	Profesores del distrito Azurduy

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro citado demuestra los eventos donde se asistió para informar a los profesores de distintos distritos de qué trataba el programa y cuáles fueron las experiencias que desarrollaron dentro del aula con cada profesor de las unidades educativas con las que se trabajó. Todo empezó el 28 y 29 de enero con un taller masivo de socialización a técnicos distritales del área rural y urbana. Ellos asistieron al evento de difusión del programa organizado por la DDE, ILCQ y la gobernación del departamento, donde también participaron la investigadora de este estudio, demostrando sus experiencias de enseñanza del quechua vividas con el programa QA para fomentar la inclusión de la lengua en la educación formal. En este evento, se recomendó a los técnicos realizar replicas en sus distritos tanto para los directores como para los profesores, esto motivó a organizar de talleres de socialización en distintos distritos, con la colaboración de instituciones como el PROEIB Andes y el ILCQ.

Según la tabla presentada, las socializaciones continuaron en febrero de 2015 con los profesores del distrito de Colcapirhua. El jueves 23 de febrero de 2015, la directora Maritza llamó a una reunión de planificación de actividades para el taller de socialización a realizarse en el distrito de Colcapirhua y participar con el equipo de profesoras que se habían apropiado de la metodología de enseñanza desarrollado en el programa. Después es esto, se conformó un equipo con las profesoras Mirna, Elizabeth, Costa, Maritza e Isabel profesora de otro distrito que por amistad con la profesora Elizabeth y por iniciativa propia decidió sumarse al equipo. Con este grupo, se preparó un plan de trabajo y se asignaron tareas para la presentación.

El viernes 27 de febrero, el equipo de disertación se trasladó con el Dr. Plaza hasta los ambientes de la distrital de Colcapirhua, ubicado en el Km. 8 de la Blanco Galindo, para realizar la presentación como muestra la siguiente ilustración.

Ilustración 6: Equipo de socialización distrito Colcapirhua, 27.02.2015.



Fuente: Zaida Franco

En esta fotografía, se observa al equipo conformado por las maestras de la escuela Jesús Lara que se presentó en este distrito para replicar las prácticas desarrolladas. Al inicio del taller, el Dr. Plaza y la profesora Maritza sensibilizaron a los oyentes sobre la lengua y los desafíos del quechua frente a la Ley 070. Luego, las profesoras realizaron una demostración de las experiencias con las actividades del texto *Chawpinapaq* para que los demás asistentes se dividieron en grupos. Después de 20 minutos, los profesores asistentes organizaron una actividad participativa que englobaba todo un curso a partir de la exposición de actividades presentadas y desde sus propias experiencias para compartir con el resto del grupo. Después de esta presentación, se decidió tomar algunas fotos con el material de socialización empleado para enseñar los laterales en quechua, que correspondían a la unidad III del texto *Chawpinapaq*.

Días después, el martes 17 de marzo, se preparó un taller en el colegio Bolívar del distrito de Tiraque. En este evento, participaron los impulsores del ILCQ: Gualberto Quispe

y Fátima Camacho, y el Dr. Plaza como representante del PROEIB Andes, además de las investigadoras Elva Cruz y Zaida Franco. Se realizó una breve presentación de todo lo vivido en este programa y al final, los profesores realizaron sus presentaciones grupales.

El plan de trabajo en las socializaciones seguían una estructura que generalmente empezaba con la inscripción de participantes, presentación del programa, disertación de sensibilización del programa a cargo de encargados de ILCQ y PROEIB Andes, demostración de experiencias desarrolladas a cargo de la investigadora Zaida Franco y al final, involucraba la participación activa de los asistentes mediante una actividad en lengua. Este plan de socializaciones era general y se adaptaba a diferentes contextos y espacios. Los talleres en los diferentes espacios de interés de inclusión del quechua en las aulas fue una oportunidad para conocer otros lugares del departamento y compartir experiencias de enseñanza con maestros que vivían una realidad diferente en la enseñanza de una L2. La participación en las socializaciones también fue un buen momento para establecer relaciones de amistad con muchas personas del área, conocer nuevos lugares y compartir experiencias de enseñanza para fortalecer a la investigadora en el ámbito académico, profesional y personal.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIÓN

5.1 CONCLUSIONES

Esta tesis es un trabajo de Investigación-Acción (IA) que tiene implicaciones potencialmente significativas para la enseñanza del quechua como segunda lengua (L2) mediante una metodología renovada en los establecimientos educativos del departamento de Cochabamba. A pesar de la situación bilingüe de la población cochabambina, la lengua quechua quedó relegada a ámbitos de comunicación informal, por tanto con las nuevas políticas lingüísticas del país, fue necesaria la implementación y difusión del quechua a partir de la educación formal.

Después de la promulgación de la Nueva Constitución Política del Estado y la puesta en vigencia de la ley educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP), la difusión de las políticas lingüísticas dio lugar al aumento de la preocupación por la implementación del quechua, especialmente en el sector docente de los establecimientos educativos del país. Frente a esta carencia, el personal del PROEIB Andes dirigido por el Dr. Plaza y los estudiantes de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas ofrecieron apoyo en la enseñanza del quechua como L2 en dos escuelas, esto con la intención de experimentar una nueva propuesta metodológica denominada *Quechua en Acción (QA)*.

Asimismo, se conformó un equipo de trabajo mediante reuniones en el PROEIB Andes para decidir trabajar en dos establecimientos educativos: Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara. De esta forma, se pudo llevar a cabo la investigación con la participación de 14 profesoras y sus estudiantes de primero, segundo y tercero de primaria en la gestiones 2013 y 2014. Para una experiencia innovadora, se aplicó la IA con las profesoras, brindándoles apoyo, convirtiendo a la investigadora en una profesora más dentro del aula.

Por un lado, se decidió aplicar técnicas e instrumentos de investigación como la observación participante, mediante fichas de observación, entrevistas semi-estructuradas

basadas en una guía de entrevistas y grupos focales mediante una guía de preguntas. Todos los datos fueron recogidos a partir de apuntes en clases, grabaciones, videos y fotografías. De esta forma, la información recolectada sirvió para demostrar la aplicación de la experiencia de enseñanza basada en la propuesta QA a partir de un enfoque comunicativo.

Por otro lado, la puesta en práctica de las actividades del texto *Chawpinapaq* facilitó la inserción de la lengua en el aula, provocando reacciones en los estudiantes y profesores. Al inicio las profesoras sentían miedo, porque dudaban sobre sus propias capacidades de uso de esta lengua, ya que la mayoría aplicaba el quechua por primera vez en su clase. No obstante, con el apoyo académico, los comandos del texto y su experiencia como profesoras comprobaron que no tenía tantas dificultades como creyeron en un principio. Los comandos de cada unidad del texto guiaron el uso de la lengua acompañado de gestos para lograr que el estudiante entendiera y participara de todas las actividades propuestas. Por su parte, los estudiantes, que al inicio solo escuchaban y se quedaban callados en su silla, poco a poco empezaron a reaccionar según gracias a los movimientos corporales de la profesora.

Se debe señalar además la aplicación de estrategias metodológicas basadas en el texto que ayudaron al profesor a dar instrucciones en quechua en clase, exigiendo al estudiante participar de las actividades. En total, fueron siete estrategias aplicadas centradas en el texto y la experiencia de cada profesora, estas guiaron la comunicación entre profesora y estudiantes en la lengua quechua. Se empezó con *Rimaykuna*, que se refería a los comandos reproducidos en quechua por la profesora, palabras de respuesta inmediata como *sayariy* (levántate) y *chukuy* (siéntate). De esta forma, los niños primeramente escuchaban a su maestra y luego pasaban a la siguiente estrategia denominada *Ruwana*, que permitía que pasaran a la acción respetando la consigna dada. Así, los estudiantes escuchaban y participaban tímidamente, aún con miedo a equivocarse. Sin embargo, con la siguiente estrategia llamada *Pukllana*, empezaron a sentirse cómodos con la actividad y la maestra para

participar de diferentes juegos. Estas actividades de recreación se adaptaban con rapidez al contexto de desarrollo y los estudiantes con mucha motivación y alegría pedían a la profesora participar más de una vez. Lo mismo pasó con la estrategia *Takiy*, en la que los estudiantes además de cantar en quechua, se alegraban imitando el ritmo y el uso de los instrumentos.

De todas las estrategias empleadas, los juegos y las canciones fueron las más productivas con respecto del rol de la enseñanza del quechua porque motivaron a los estudiantes en el aprendizaje de la lengua y cambiaron su estado anímico, creando un ambiente de afectividad hacia la profesora y la L2. El desarrollo de las clases fue cada vez más acogedor y los estudiantes demostraron el mismo entusiasmo desde el inicio hasta el final, disfrutaban las actividades e insistían en la repetición de muchos juegos y canciones, así estas reacciones fueron motivadoras y contagiosas porque incluso los niños más tranquilos y callados pudieron participar, ya que todos buscaban competir y sobresalir mediante su participación.

Por su parte, la estrategia de *Ñawirina* fue una actividad ideal para que la profesora practicara sus conocimientos en quechua, pero fue muy pasiva para los estudiantes porque solo escuchaban y hacían dibujos, ya que no comprendían las explicaciones de la maestra porque se trataba de estas lecturas correspondían a un nivel más avanzado. Debido a esto, se decidió continuar a la siguiente estrategia de *Imatapis ruwanapaq*, con la que se logró pasar de un estado pasivo a uno activo. Los estudiantes entraron en dinámica mediante la elaboración de un producto realizado con los materiales indicados por la profesora, como un pequeño avión o un barco. Por último, la estrategia del texto *Yuyayk'ancha* se basó en un pequeño glosario para guiar la interpretación de la lengua, realizado por la maestra.

También se aplicaron otras estrategias resultantes de la experiencia de las profesoras, estas contribuyeron en el proceso de enseñanza logrando obtener el mayor potencial de los niños en clase, ya que se trataba de las mismas actividades o parecidas que realizaron

primero en su L1 y después, en su L2. Un factor común en todas las actividades fue la aplicación de los gestos, que se convirtió en un elemento imperante como estrategia de las profesoras, puesto que sirvió para guiar el proceso de enseñanza y obtener mejores resultados en la comprensión de los estudiantes.

De esta forma, se llevó a cabo la experiencia de QA que era coherente con la propuesta metodológica del programa y con algunas innovaciones:

Primero, el apoyo a las profesoras fue esencial para experimentar la metodología de enseñanza y se volvió gratificante ya que ellas señalaron que siempre quisieron esa “ayudita” que los motivara y aliviara la labor docente.

Segundo, la metodología aplicada facilitó el aprendizaje de manera natural exponiendo a los estudiantes al uso del quechua mediante actividades sencillas, es decir, ellos primero escuchaban la lengua en las clases y luego participaban activamente, ya sea respondiendo a comandos, participando en juegos, cantando canciones y realizando manualidades donde todas las instrucciones eran dadas en quechua. Por tanto, los niños cumplieron con las funciones de “escuchar, participar y reproducir” la lengua. En este sentido, con el enfoque comunicativo y la inmersión mediante la enseñanza por contenido, el estudio de las reglas gramaticales cedió ante el uso comunicativo de la lengua centrado en las necesidades del estudiante. Las maestras brindaron las herramientas necesarias para que los estudiantes logaran la competencia comunicativa en la lengua meta, la L2, a partir de las unidades propuestas y las actividades coherentemente organizadas.

Tercero, las profesoras se armaron de valor para ser constantes y aportaron con su experiencia de años de trabajo como maestras para crear ambientes controlados, actividades factibles y participación en eventos competitivos, entre otros. Asimismo, la ventaja de participar como coautoras las motivó a involucrarse aún más y demostrar su mayor potencial.

Cuarto, las actividades propuestas por el texto *Chawpinapaq* fueron factibles para la aplicación de la enseñanza formal con estudiantes de primaria, por tanto, demostraron ser válidas desde la puesta en práctica de esta investigación.

Por último, la propuesta general validó estos cuatro puntos de aplicabilidad en la experiencia QA desarrollada en los dos establecimientos educativos elegidos; sin embargo, fue necesaria su extensión hasta la apropiación de la metodología por parte de las profesoras y su difusión mediante equipos de socialización. La experiencia metodológica empleada fue potencialmente significativa para propiciar la enseñanza del quechua como L2, por lo que se demostró que puede ser válida para cualquier ámbito de la enseñanza formal. Las maestras convencidas de este hecho, lograron apropiarse de la metodología y aplicarla con facilidad en el proceso de enseñanza. La apropiación y factibilidad en su aplicación también hizo que las profesoras buscaran espacios de difusión de sus experiencias mediante socializaciones (tal vez) solidarias con sus colegas, ya que podrían tener las mismas dificultades que ellas tuvieron al inicio.

A pesar de que las profesoras tuvieron dificultades de contratiempo, falta preparación especializada en la enseñanza de la L2 (el quechua), falta de recursos e incentivos, el trabajo fue sustentado. Esta experiencia es resultado de todo un equipo de trabajo organizado desde el PROEIB Andes, las profesoras de ambas escuelas, las tesisistas que cumplieron el rol de investigadoras y profesoras, los técnicos del ILCQ, y especialmente la tutoría constante del Dr. Plaza por su compromiso con la lengua quechua. Todos estos factores hicieron que esta experiencia fuera difundida a través de diferentes escenarios de enseñanza, sin ningún tipo de financiamiento económico, solo gracias al interés y la voluntad de los participantes.

5.2 RECOMENDACIONES

Después de la experimentación del programa QA en el aula, se vio necesario dar las siguientes recomendaciones a los interesados en trabajar en esta área:

1. Planificar las clases de quechua con anticipación, ponerse de acuerdo con la profesora para elaborar el material necesario para cada clase con la guía de un plan de clase de manera oral.
2. Mantener motivados a los profesores, ya que esto es importante para lograr la apropiación de la lengua y transmitirla a los estudiantes. Esto puede ser mediante sesiones, reuniones y talleres, creando así espacios de socialización de estrategias de enseñanza. No capacitar bajo la presunción de que los docentes saben enseñar, se debe designar una parte del tiempo para conversar brevemente con ellos y establecer una buena relación investigador-maestro.
3. Crear espacios de capacitaciones permanentes para los profesores con las estrategias viables para la enseñanza de segundas lenguas.
4. Utilizar materiales didácticos que incentiven la dinámica en el aula. Por ejemplo, la actividad denominada *Mama qucha ukhupi-jawpi*, puede ser mejorada, ya que las investigadoras realizaban un círculo, donde se trataba de entrar y salir, eso representaba el mar; pero en Elizardo Pérez, un profesor hizo una innovación, donde *ukhupi* saltaba hacia adelante y *jawapi* saltaba hacia atrás, así no hubo línea ni círculo. Este maestro podía decir *ukhupi* o *jawapi* las veces que consideraba necesario y los niños podían entrar y salir del mar imaginario.
5. Mantener siempre motivados a los estudiantes mediante juegos y canciones de su preferencia. Las lecturas como el poema hindú no satisfizo la expectativa de los niños, por tanto se aburrían, pero con los juegos y canciones se animaban y participaban.

6. Cumplir las reglas de las clases: “Hablar en la L2, aunque los estudiantes no entiendan”. El uso constante de los gestos es muy importante para que los estudiantes comprendan los mensajes, de esta manera se cumple la función de *escuchar, participar y reproducir*.
7. Tomar consciencia de la realidad socioeducativa y que la revitalización del quechua. Esto es posible si cada uno de los integrantes de este proceso pone de su parte.
8. Usar el texto que guíen el aprendizaje, como *Chawpinapaq*, que se trataba de una propuesta de estrategias a disposición del profesor, por tanto, podía ser modificado de acuerdo al contexto, nivel y características de contexto.
9. Considerar este trabajo como una propuesta educativa, ya que esta experiencia no representa la medicina ni el antídoto ni la respuesta, sino que solo propone a educadores vivir la experiencia y desarrollar a partir de ella teorías para mejorar la enseñanza de las segundas lenguas, sobre todo si se trata de las lenguas indígenas como el quechua.

BIBLIOGRAFÍA

- Barragán, R. (2003). *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. La Paz: PIEB.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- CENAQ. (2013). *Diccionario de la Nación Quechua*. Bolivia. Pedro Plaza Martínez.
- Corder, S. Pit (1992). *Introducción a la Lingüística Aplicada*. Versión en español Ana María Maqueo. D.F.México: EDITORIAL LIMUSA, S.A. de C.V.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”*. Bolivia: La Asamblea Legislativa Plurinacional.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2012). *Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas*. Bolivia: La Asamblea Legislativa Plurinacional.
- Fernández Agüero, María (2009). *Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: aproximación a la situación en la comunidad de Madrid*. Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüistas, Facultad de Filología, Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED: MADRID.
- Galindo, J.F. & Plaza, P. (2014). *Guía para la redacción de informes de investigación y tesis*. Cochabamba: PROEIB-Andes.
- Galindo, J.F. & Plaza, P. (2014). *Guía para el uso de la plantilla de tesis PROEIB Andes*. Cochabamba: PROEIB-Andes.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implication Acquisitions*: New York United States: Longman.
- Lineros, R. (s.f.). *Metodologías y actividades de aula en la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua*. Murcia: consejería de educación, Ciencia e Investigación.
- Pineda, E. Beatriz, E. Luz Alvarado, Francisca H. De Canales (1994). *Metodología de la investigación*. Washington: OPS-OMS.
- Plaza Martínez, P. (2009). *Qallarinapaq*. Cochabamba: FUNPROEIB-Andes.
- Plaza Martínez, P. (2009). *La enseñanza de las segundas lenguas*. Cochabamba: FUNPROEIB-Andes – EIBAMAZ.
- Plaza Martínez, P. (2014). *El quechua en acción: una experiencia de enseñanza del quechua como segunda lengua en las UEs Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara*. Cochabamba: FUNPROEIB-Andes.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

- Rodríguez Gómez Gregorio, Gil Flores Javier y García Jiménez Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: EDICIONES ALJIBE.
- Saavedra Saravia, María del Rosario (2010). “*el aprendizaje del quechua como segunda lengua en los estudiantes del colegio San Rafael*”. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de lenguas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UMSS: COCHABAMBA.
- Shilón Gómez, Francisco (2011). *Análisis de procesos de enseñanza y aprendizaje del Tsotsil como segunda lengua en la Universidad Intercultural de Chiapas, México*. Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe con la Mención Formación Docente. UMSS: COCHABAMBA.
- Sichra, Inge (2006). *Enseñanza de la lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo?* Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba. UMSS: COCHABAMBA.
- Strauss, A&Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Terán, M.C. (2006). *La enseñanza de la lengua quechua en el sistema educativo escolar del área urbana de Tiquipaya*. Universidad mayor de San Simón- PROEIB Andes, Cochabamba.

Fuentes virtuales

Kipp Darrel, Robes “*How do you begin to teach Immersion Programming?*” (2000)
<http://www.rnld.org/sites/default/files/Kipp%202000.pdf>

Pratt, Mary Louise. “*Lenguas viajeras: hacia una imaginación geolingüística*”. Cuadernos de Literatura 18.36 (2014): 238-253. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.CL18-36.lvig>.

Peréz Ruiz, Javier (s.f.) “*Aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas desde la perspectiva de la Neurociencia*”, pp. 1-20. <http://ir.lib.wzu.edu.tw:8080/.../644-Aprendizaje+y+enseanza+de+segundas+lenguas.pdf>

Anexo I

Registro de observación e interpretación

- **Fecha:** lunes 22 de julio de 2013
- **Unidad Educativa:** Gutiérrez Mariscal
- **Curso:** 2doA
- **Hora:** 11:00 a 11:40 a.m.
- **Profesora:** María Luisa Quinteros
- **Observadora:** Zaida Franco

Hora	Descripción	Interpretación
11:00	<p>El primer día de clases, llegué al colegio justo cuando tocó el timbre de entrada al aula, la portera abrió la puerta y me indicó la ubicación de la profesora María Luisa del curso 2A.</p> <p>El aula estaba al fondo, hacia la derecha pasando una pequeña puerta que era el kínder turno tarde.</p> <p>Cuando llegué, llamé a la puerta y la profesora me recibió muy amablemente, conversamos un momento sobre la iniciativa de programa, en esto la profesora dijo <u>“Yo entiendo quechua, pero me cuesta un poquito hablar”</u> y yo solo le respondí está bien.</p> <p>A simple vista el aula contaba con dos pizarrones de tiza y algunos materiales didácticos colgados al rededor, los estudiantes estaban sentados en cuatro columnas (bancos) de dos personas entre un varón y una mujer con vista hacia el escritorio de la profesora.</p> <p>Después, la profesora habló a los estudiantes y dijo <u>“Ella es la profesora de quechua y a partir de hoy, los días lunes y viernes en este periodo vamos a pasar clases de quechua y vamos hablar solo en quechua”</u>. En ese momento, observé que la mayoría de los estudiantes se pusieron felices y llenos de alegría se pusieron a saltar realizando algunos sonidos onomatopéyicos: <u>de alegría desbordante “yuuujuu”, de acuerdo “síííí”, gestos de agrado (una sonrisa, mover la cabeza de arriba hacia abajo y viceversa) y algunos solo aplaudieron.</u></p> <p>Después de la presentación, <u>la profesora agarró las fotocopias del texto</u> y puso en práctica la primera actividad.</p> <p>María Luisa comenzó a hablar en quechua, saludo a los estudiantes <u>“Sumaq p’unchay wawakuna, ¿Imaymalla kachkankichik?”</u> pero casi no hubo respuesta de los</p>	<p>Reconoce la dificultad con el uso del quechua. (me cuesta un poquito)</p> <p>Se introduce la lengua en el aula y en castellano.</p> <p>¿Por qué los estudiantes reaccionan de esta manera?</p> <p>Recurre al material guía.</p> <p>Los estudiantes ¿no entienden la lengua o</p>

	<p>estudiantes solo miraban a la profesora y luego a mí alternadamente, (como esperando que yo responda) parecían estar sorprendidos y se pusieron a reír. Después, la profesora María Luisa dijo algunos comandos como <u>“sayariychik” moviendo las manos hacia arriba e insinuando que se paren, y los estudiantes se pararon en silencio, vuelve a hablar la profesora y dijo “chukuychick” también con la ayuda de gestos y mímica insinuando a sentarse y los estudiantes también accedieron.</u> La profesora realizó el ejercicio dos veces con todo el curso y aprovechando que un estudiante estaba parado dijo “Steven chukuy” insinuando a sentarse con las manos y el estudiante accedió.</p> <p>La profesora se acercó al escritorio y volvió a revisar el libro y después dijo “Jhon llusiy” señalando hacia la puerta, enseguida el estudiante se levantó y salió mientras los demás se reían, realizó la misma actividad con otra estudiante “Maite qampis llusiy”, al ver que Jhon y Maite ya están afuera se acercó hacia ellos y les dijo “kunanqa iskayniykichik makiykichikmanta jap’ikuspa yaykumuychik” con ayuda de gestos, la profesora mientras hablaba se agarró las dos manos y repite “kunanqa iskayniykichik makiykichikmanta jap’ikuspa yaykumuychik” los estudiantes entraron uno detrás del otro pero la profesora rechazo diciendo “mana mana, makimanta jap’ikuspa ñiñi” y les sacó afuera, después los estudiantes entraron juntos y agarrados de las manos mientras sus compañeros se reían señalándoles con el dedo índice. El mismo ejercicio lo repitió con otros dos estudiantes porque insistían en participar - <u>muchos levantaban la mano y exclamaban “yo” “yo” “profe yo” “yo quiero”-</u>.</p> <p>Frente a esa reacción de los estudiantes, la profesora empezó a dictar comandos en quechua y dijo “Gabriela sayariy, jamuy, chukumuy jaqaypi” mientras movía las manos insinuando a hacer cosas pero Gabriela abrió los ojos más grandes y se señaló a ella misma como al decir ¿yo?, entonces la profesora dijo “Ari qam, qam jamuy”, entonces Gabriela se levantó y se acercó a la profesora y luego cuando la profesora dijo “chukumuy” señalando el asiento de la estudiante, Gabriela se fue a su silla y se sentó.</p> <p>Por un momento, la profesora dejó de expresar los comandos y los estudiantes empezaron a conversar entre ellos; estudiante X “ese es mi lápiz devuélveme”</p>	<p>tienen miedo a hablar?</p> <p>Introduce actividades del libro con ayuda del lenguaje corporal.</p> <p>Participación de los estudiantes.</p>
--	---	--

	<p>estudiante Y “no, es mío” ... minutos después <u>la profesora dijo “Silencio” “Sshh” (en vos alta)</u> y los estudiantes se quedaron calladitos y continuó con la siguiente actividad.</p> <p>Hasta aquí, lo sorprendente fue que cuando la profesora decía: “lluqsiy, yaykumuy” los niños solo se reían y aprecian estar contentos al escuchar la nueva lengua aprenderla y al ver la sonrisa de los estudiantes la profesora comentó: <u>“Ellos están felices cuando no avanzamos”</u>.</p> <p>Después, la profesora parece que no sabía que más hacer e invitó a los estudiantes a escucharme “ahora les va hablar Zaida, escuchen”. Entonces me presenté en quechua “Ñuqaypata Zaida sutiy, Ñuqawan Qhiswa simita yachakusun, ñawpaqtaqa riqsinarikusunchik” luego empecé a preguntar en quechua ¿ima sutiyki? Algunos se quedaron callados mientras otros respondían MARLENI, ANTHONY, YANDEL, GABRIELA SUTYI, STIVEN SUTYI y yo repetía “Marleni sutin kasqa, Stiven sutin kasqa” “uyarina kachun tukuyta” cuando me fijé el reloj ya era hora de terminar la clase y empezar otra clase con el Segundo B.</p> <p>En seguida me acerqué a la profesora y le dije que ya era hora y acordamos completar la actividad la siguiente clase según el libro. Por último me despedí de la profesora y de los estudiantes en quechua “Tinkunakama yachachiq, tinkunakama wawakuna” (moviendo la mano derecha e insinuando un chau).</p>	<p>¿Por qué la profesora grita más fuerte que los estudiantes?</p> <p>¿Cuánta incidencia tiene el término “AVANZAR” si igual aprendemos?</p>
--	--	--

Anexo II

Guía de entrevista dirigido a profesoras del Quechua en Acción

Objetivo: La presente entrevista tiene el objetivo de validar las estrategias de enseñanza aplicadas por el profesor en la experiencia Quechua en Acción y reflexionar sobre las actitudes y percepciones de profesores y estudiantes frente al quechua.

- **Entrevistado:**.....
- **Entrevistadora:** Zaida Franco Delgadillo
- **Unidad Educativa:**
- **Curso:**
- **Fecha:**.....
- **Lugar:**.....

INDICADORES	APUNTES
Sobre la metodología:	
Aplicación de la metodología en la enseñanza del quechua	
Estrategias aplicadas (actividades) Percepción sobre las estrategias empleadas. Sugerencia de estrategias para añadir.	
Sobre la experiencia:	
Actitudes y percepciones de profesoras. Uso de la lengua en clase. Aplicabilidad de la propuesta en situaciones de enseñanza. Desarrollo de actividades desde la perspectiva del profesor Aportes para mejorar la enseñanza	
Sobre virtudes de las clases	
Actividades interesantes. Cosas que se pueden mejorar y sugerir.	

Anexo III

Guía de trabajo para el grupo focal

- 1.- Cuénteme a detalle cómo eligió su profesión como profesora, sus experiencias desde el inicio hasta hoy en día y lo que más le gusta de su profesión.
2. ¿Cuál es su experiencia de hablante con respecto a las lenguas y en especial al quechua? ¿Quiénes en su familia hablan quechua? Relatar con ejemplos.
3. Sobre la enseñanza del quechua. Usted, ¿Cómo piensa que se debe enseñar la lengua quechua, ¿Cuál es el mejor método a partir de su experiencia?
4. Con respecto al proyecto de enseñanza en las escuelas, ¿cómo se involucró en el proyecto? ¿Qué le pareció el desarrollo de las clases cuando empezó? ¿Qué significa estar en el presente proyecto en términos de tiempo, materiales e intereses?
5. Relate la experiencia de la enseñanza del quechua por medio del proyecto, enfoque, aplicación de actividades, ¿Cuáles funcionaron y que cosas aumentaría?
6. ¿Cómo responden los niños a las actividades de la enseñanza del quechua? ¿Si participan o no? ¿Los materiales fueron útiles? ¿El apoyo brindado ha sido bueno o malo?
7. Recuerde una actividad de enseñanza que salió muy bien, describa a detalle cómo se realizó, ¿Cómo se hizo la preparación? Y si tuviera que realizar la misma actividad que cosas le quitaría o aumentaría.
8. Recuerde una actividad que salió mal, ¿Cómo se realizó?, porque cree que no salió bien y que cosas le aumentaría.

Anexo IV

Ficha resumen de la investigación acción

1. Oferta - Inscripción

Durante el segundo semestre del año 2013, el programa de Formación Intercultural Bilingüe para los países Andinos (PROEIB Andes) oferta un programa para la elaboración de tesis en diferentes ámbitos temáticos, razón por la cual presenté la documentación requerida en la oficina y después de una aprobación empecé a desarrollar una serie de actividades de acuerdo con el siguiente cuadro:

Fecha	Actividad
Martes, 04 de Junio de 2013	El instituto PROEIB Andes publica las ofertas de inscripción en diferentes áreas de investigación para estudiantes de la Facultad de Humanidades.
Jueves, 6 de Junio de 2013	Inscripción y presentación de documentos en secretaria del PROEIB Andes.
Lunes, 24 de Junio de 2013	Resultados sobre la selección de postulantes.
Viernes, 05 de Julio de 2013	A horas 9:00 AM, reunión en los ambientes de PROEIB Andes con estudiantes seleccionados y dos representantes de la institución; Dr. Pedro plaza Martínez y Dr. Arrueta quienes expusieron las condiciones de trabajo.
Martes, 9 de Julio de 2013	Asignación de temáticas y tutores a los 5 integrantes del grupo. Me tocó trabajar con Dr. Plaza sobre la Metodología de enseñanza del quechua con Segunda Lengua.
Miércoles, 10 de Julio de 2013	Reunión grupal y presentación de resumen sobre la investigación cualitativa siguiendo las pautas del libro "Metodologías de la investigación" dirigido por los tutores.
Martes 27 de Agosto de 2013	Asistimos a una Conferencia doctoral de quechua, realizado en el auditorio de la Facultad de Humandidades.
Martes, 24 de Septiembre de 2013	Se realizó una reunión en el PROEIB Andes junto con los integrantes del grupo, para realizar algunos ajustes metodológicos en la investigación.
Jueves, 17 de Octubre de 2013	Se realizó una reunión para revisar el avance de los temas de cada integrante del grupo y además sugerir algunas técnicas para la investigación.

2. Reuniones con los docentes de las Unidades Educativas

Para realizar los trabajos de campos requeridos, el Dr. Plaza me informó sobre las reuniones concertadas en las Unidades Educativas Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara, acordamos fechas de visitas a los establecimientos.

Fecha	Actividad
Viernes, 19 de Julio de 2013	Realizamos una reunión al promediar las 11:00 a.m. en los ambientes de la U.E. Gutiérrez Mariscal con la participación del Dr. Plaza, la directora de la escuela Ida García, cuatro profesoras de Primero y Segundo curso. En esta reunión, se establece los horarios, asignación de docentes y entrega de material (texto Chawpinchanapaq), aprovechando la oportunidad el Dr. Plaza explicó algunas bases metodológicas de la propuesta.
Miércoles, 07 de Agosto de 2013	Reunión en la U.E. Jesús Lara junto a cuatro profesores de primer grado interesados en la enseñanza del quechua como L2, consolidamos los días y horarios para el desarrollo de las clases.
Viernes, 06 de Septiembre de 2013	Segunda reunión en la U.E. Gutiérrez Mariscal para analizar el avance de las clases hasta la fecha y despejar dudas sobre la metodología a petición de los docentes dirigido por el Dr. Plaza mediante una breve explicación.
Miércoles, 11 de Septiembre de 2013	Se realizó una segunda reunión en los ambientes de la Unidad Educativa Jesús Lara para verificar los avances y despejar algunas dudas que surgieron entre los profesores.
Lunes, 16 de Septiembre de 2013	Reunión con las cuatro docentes implicados en la enseñanza del quechua como L2 en Gutiérrez Mariscal y continuamos con la explicación metodológica y gramatical que no se culminó en la anterior reunión, también aprovechamos para invitar a las profesoras a compartir sus experiencias en un grupo focal.
Gestión 2014	
Viernes, 01 de Agosto de 2014	Reunión con la directora y profesoras de la Unidad Educativa Gutiérrez Mariscal, escuchamos a las profesoras acerca del avance que tuvieron respecto a la aplicación del quechua en el aula y también nos comentaron sobre el interés de reactivar las clases de quechua con el apoyo antes brindado.
Lunes, 11 de Agosto de 2014	Reunión con las profesoras del Segundo grado de Gutiérrez Mariscal, esto a raíz de que la profesora del 2ºA Sandra me comentó que hay profesoras del paralelo que quieren pasar clases de quechua. Nos reunimos las tres profesoras del Segundo grado Sandra, Flora y Gaby, junto a mi compañera Elva Cruz. Este encuentro sirvió para efectivizar la participación de las dos profesoras, programar días y horarios para el

	desarrollo de clases.
Miércoles, 20 de Agosto de 2014	Reunión con la directora Maritza de Jesús Lara para reactivar las clases de quechua y programamos una reunión con las profesoras y mi tutor Dr. Pedro para el día Viernes 22 de Agosto.
Viernes, 22 de Agosto de 2014	Reunión en la Unidad Educativa Jesús Lara con las 8 profesoras de primero y segundo junto a su directora. En esta reunión, las profesoras sugirieron continuar con el programa y como nuestro interés era el mismo programamos los días y horarios para desarrollo de clases.
Martes, 26 de Agosto de 2014	Reunión con 6 profesores de la Unidad Educativa Gutiérrez Mariscal junto a la directora Ida García y mi tutor para aclarar algunos detalles sobre el avance en la enseñanza del quechua en aula.
Gestión 2015	
Jueves, 20 de Febrero de 2015	Visitamos la UE Jesús Lara, para conversar e indagar sobre el progreso de las actividades y dejando claro que ahora deben trabajar las profesoras solas.
Viernes, 21 de Febrero de 2015	Visitamos la UE Gutiérrez Mariscal con las mismas intenciones que en Jesús Lara además de animar a las profesoras para continuar con el desarrollo de la lengua.
Martes 24 de febrero de 2015	A horas 11:00 am, encuentro con profesoras de Jesús Lara para planificar actividades de enseñanza y socializar con profesores del distrito Colcapirhua.

3. Talleres de implementación en aula Unidad Educativa Gutiérrez Mariscal

Después de la primera reunión en la Unidad Educativa programamos las actividades de desarrollo en las aulas e inmediatamente empezamos con el trabajo de campo que exigía la observación participante. En este sentido, los días asignados para la clase de quechua fueron los lunes y viernes de 11:00 a 12:00 a.m. con los cursos Segundo "A" y Segundo "B". Pero después de una semana viendo la necesidad y el horario reducido negociamos en incrementar nuestras horas de quechua en 2 períodos un total de 180 minutos.

3.1 Gestión 2013

Fecha	Sesiones	Niveles	Actividades
Lunes, 22 de Julio de 2013	Sesión 1	2 "A" – 2 "B"	Saludos en quechua y conociéndonos en clase.
Viernes, 26 de Julio de 2013	Sesión 2	2 "A" – 2 "B"	Juk phatmi: Rimaykuna- "Sayariychik, chukuychik, lluqsiy, yaykumuy"
Viernes, 02 de	Sesión 3	2 "A" – 2 "B"	Juk phatmi: Takiykuna- "Sumaq p'unchaw

Agosto de 2013			killachaw mama” e Imasmarikuna.
Viernes, 09 de Agosto de 2013	Sesión 4	2 “A” – 2 “B”	Juk phatmi: Ñawirina-dialogo
Lunes, 12 de Agosto de 2013	Sesión 5	2 “B”	Realizamos diálogos cortos en quechua con dibujos en el cuaderno.
Lunes, 19 de Agosto de 2013	Sesión 5	2 “A”	Juk phatmi: Imatapis ruwanapaq
	Sesión 6	2 “B”	Juk phatmi: Imatapis ruwanapaq
Viernes, 23 de Agosto de 2013	Sesión 6	2 “A”	Juk phatmi: Takiykuna-“sumaq p’unchaw mamay”.
	Sesión 7	2 “B”	Juk phatmi: Pukllana –chaywa ukhupi, chaywa jawapi
Lunes, 26 de Agosto de 2013	Sesión 8	2 “B”	Qillqana: “Sumaq p’unchaw mamay”
	Sesión 7	2 “A”	Iskay phatmi: Ruwaykuna- imakuna yachanapaq
Viernes, 30 de Agosto de 2013	Sesión 9	2 “B”	Iskay phatmi: Ruwaykuna- imakuna yachanapaq
	Sesión 8	2 “A”	Juk phatmi: Pukllana –chaywa ukhupi, chaywa jawapi
Lunes, 02 de Septiembre de 2013	Sesión 9	2 “A”	Iskay phatmi: Pukllana-apu mañamun
	Sesión 10	2 “B”	Iskay phatmi: Pukllana-apu mañamun
Viernes, 06 de Septiembre de 2013	Sesión 10	2 “A”	Iskay phatmi: Ñawirina – p’anqakuna
	Sesión 11	2 “B”	Iskay phatmi: Ñawirina – p’anqakuna
Lunes, 09 de Septiembre de 2013	Sesión 11	2 “A”	Iskay phatmi: Imatapis ruwanapaq – raphimanta p’isqu
	Sesión 12	2 “B”	Iskay phatmi: Imatapis ruwanapaq – raphimanta
Viernes, 13 de	Sesión 12	2 “A”	kimsa patmi: Rimaykuna –lateralidades

Septiembre de 2013	Sesión 13	2 "B"	kimsa patmi: Rimaykuna – lateralidades
Lunes, 16 de Septiembre de 2013	Sesión 13	2 "A"	Kimsa phatmi: Ruwana - yachaywasita junt'achay
	Sesión 14	2 "B"	Kimsa phatmi: Ruwana - yachaywasita junt'achay
Viernes, 27 de Septiembre de 2013	Sesión 14	2 "A"	Yupaykuna: Números del 1 al 10.
	Sesión 15	2 "B"	Yupaykuna: Números del 1 al 10.
Viernes, 04 de Octubre de 2013	Sesión 15	2 "A"	Yachaykuna: Ukhunchik
Lunes, 07 de Octubre de 2013	Sesión 16	2 "A" – 2 "B"	Iskay patmi: Pukllana – wamp'uy chinpachun
Viernes 11 de Octubre de 2013	Sesión 17	2 "A" – 2 "B"	Presentación de uno mismo, practicar de manera oral - Ñuqamanta parlarispa.
Lunes 14 de Octubre de 2013	Sesión 18	2 "A" – 2 "B"	Kimsa phatmi: Pukllana - wuruman chupanta churay
Viernes, 18 de Octubre de 2013	Sesión 19	2 "A" – 2 "B"	Yachaykuna: Llinp'ikuna
Lunes, 21 de Octubre de 2013	Sesión 20	2 "A" – 2 "B"	Kimsa phatmi: Pukllana- ¿maypitaq kachkan?
Viernes, 25 de Octubre de 2013	Sesión 21	2 "A" – 2 "B"	kimsa phatmi: Ñawirina – puñuna wasiy
Lunes 28 de Octubre de 2013	Sesión 22	2 "A" – 2 "B"	Kimsa phatmi: Juch'uy ruwaykuna - ch'uspikunata jap'iyichik.
Viernes, 08 de Noviembre de 2013	Sesión 23	2 "A" – 2 "B"	Repasamos de los temas avanzados
Lunes, 11 de Noviembre de 2013	Sesión 24	2 "B"	A modo de repaso oral en lengua quechua
Viernes, 15 de Noviembre de 2013	Sesión 24	2 "A"	A modo de repaso oral de la lengua quechua y encuentro con padres de familia. Conclusión de clases.

TOTAL:25días	48sesiones	2 cursos	3 Unidades
---------------------	-------------------	-----------------	-------------------

3.2 Gestión 2014

En seguimiento al proceso de enseñanza de la lengua quechua en aula, el 2014 decidimos continuar con las clases a partir del 11 de agosto de 2014.

3.2.1 Niveles 3A y 3B.

Fecha	Sesiones	Niveles	Actividades
Lunes, 11 de Agosto de 2014	Sesión 1	3 A	Se realiza un repaso de lo que saben en quechua.
Martes, 12 de Agosto de 2014	Sesión 1	3B	Kay ñuqa kani, cada estudiante se dibujó y puso su nombre.
Lunes, 18 de Agosto de 2014	Sesión 2	3 A	Los colores: avance de tema.
		3B	Tawa phatmi: Ruwana – masakunanchik sach'a, cada estudiante dibujo a su familia.
Viernes, 22 de Agosto de 2014	Sesión 3	3 A	Kimsa phatmi: Rimaykuna- recordar lo avanzado
		3B	No hubo clases por examen.
Lunes, 25 de Agosto de 2014	Sesión 4	3 A	Kimsa phatmi: Ruwana - yachaywasita junt'achay
		3B	Kimsa patmi: Pukllana – wuruman chupanta churay
Martes, 26 de Agosto de 2014	Sesión 5	3 A	No hubo clases por examen.
		3B	Se realizó preguntas para reconocer a los miembros de la familia.
Lunes, 01 de Septiembre de 2014	Sesión 6	3ª	Kimsa patmi: Pukllana – wuruman chupanta churay
		3B	Tawa phatmi: Tapuq
Martes, 09 de Septiembre de 2014	Sesión 7	3B	Tawa phatmi: Pukllana – domino ñisqa, ñawirinapaq – Tatay mamay ima.
Viernes, 12 de Septiembre de 2014	Sesión 7	3ª	Tawa phatmi: Rimaykuna
Lunes, 22 de Septiembre de 2014	Sesión 8	3B	Phisqa phatmi: Pukllana – rimaykunata wakichina

Martes, 23 de Septiembre de 2014	Sesión 9	3B	Phisqa phatmi: Imatapis ruwanapaq – raphimanta wawqikuna. Phisqa phatmi: Ruwana – los sabores.
Martes, 30 de Septiembre de 2014	Sesión 8	3ª	Repaso de los colores. Tawa phatmi: Ruwana – masakunanchik sach'a.
	Sesión 10	3B	Tawa phatmi: Takiy – tarpurikusun sarata.
Lunes, 06 de Octubre de 2014	Sesión 9	3ª	Tawa phatmi: Ruwana - tapuq
	Sesión 11	3B	Suqta phatmi: Ruwana – yankuna. Suqta phatmi: Ruwana – el dictado.
Lunes, 13 de Octubre de 2014	Sesión 10	3ª	Suqta phatmi atipanakunapaq ñawiriy.
	Sesión 12	3B	Suqta phatmi: Ñawirina – llaqtaman riy.
Martes, 14 de Octubre de 2014	Sesión 13	3B	Suqta phatmi: Imakuna ruwanapaq – raphimanta wamp'u
Martes, 21 de Octubre de 2014	Sesión 11	3ª	Tawa phatmi: Pukllana – domino ñisqa.
	Sesión 14	3B	Suqta phatmi: Pukllana - atipanakunapaq ñawiriy.
Martes, 28 de Octubre de 2014	Sesión 12	3ª	Phisqa phatmi: Ñawirina – Tatay mamay ima.
	Sesión 15	3B	Qanchis phatmi: Ruwaykuna Qanchis phatmi: Pukllana - imataq ruwaynin.
Martes, 31 de Octubre de 2014	Sesión 13	3ª	Phisqa phatmi: Pukllana – rimaykunata wakichina.
Martes, 11 de Noviembre de 2014	Sesión 16	3B	Qanchis phatmi: Imakuna ruwanapaq-ruwayniy.
Viernes, 21 de Noviembre de 2014	Sesión 17	3B	Pusaq phatmi: Ruwana - masiyta riqsichisaykichik.
TOTAL:17 días	30sesiones	2cursos	5 Unidades

3.2.2 Nivel 2 “B”

Fecha	Sesiones	Niveles	Actividades
Jueves, 21 de Agosto de 2014	Sesión 1	2B	Juk phatmi: Yachaqaykunata qallaripa Juk phatmi: Sutiya qillqani

Jueves, 04 de Septiembre de 2014	Sesión 2	2B	Juk phatmi: Imatapis ruwanapaq.
Jueves, 11 de Septiembre de 2014	Sesión 3	2B	Iskay phatmi: Yachaqay wasimanta imakuna – Rimaykuna
Jueves, 18 de Septiembre de 2014	Sesión 4	2B	Iskay phatmi: Ruwana – apay apamuy. Iskay phatmi: Pukllana – apu mañamun.
Jueves, 25 de Septiembre de 2014	Sesión 5	2B	Iskay phatmi. Pukllana - wamp'uy chinpachun.
Jueves, 02 de Octubre de 2014	Sesión 6	2B	Iskay phatmi: Ñawirina – p'anqakuna
Jueves, 09 de Octubre de 2014	Sesión 7	2B	Iskay phatmi: Imatapis ruwanapaq - raphimanta p'isqu
Jueves, 16 de Octubre de 2014	Sesión 8	2B	Kimsa phatmi: ¿Maypi?: rimaykuna
Jueves, 23 de Octubre de 2014	Sesión 9	2B	Kimsa phatmi: Ruwana - la orientación. Kimsa phatmi: Pukllana - ¿maypi kachkan?
Jueves, 30 de Octubre de 2014	Sesión 10	2B	Kimsa phatmi: Pukllana - wuruman chupanta churay
Miércoles, 12 de Noviembre de 2014	Sesión 11	2B	Kimsa phatmi: Ñawirina – puñuna wasiy Kimsa phatmi: Juch'uy ruwana - ch'uspikunata jap'iyichik.
Miércoles, 20 de Noviembre de 2014	Sesión 12	2B	Phisqa phatmi: Pukllana domino nisqa phatmi: pukllana: Rimaykunata wakichina.
TOTAL: 12 días	12sesiones	1curso	5 Unidades

4. Talleres de implementación en aula Unidad Educativa Jesús Lara

Después de las reuniones de permiso para el trabajo de campo y fijar los horarios correspondientes se inicia con las actividades en aula de la siguiente manera:

4.1. Gestión 2013

Fecha	Sesiones	Niveles	Actividades
Jueves, 08 de agosto de 2013	Sesión 1	1 "C"	Juk phatmi: yachaqaykunata qallarispá – Rimaykuna
Viernes, 09 de agosto de 2013	Sesión 1	1 "D"	Juk phatmi: yachaqaykunata qallarispá - Rimaykuna
Lunes, 12 de agosto de 2013	Sesión 2	1 "C"	Juk phatmi: pukllana - mama qucha ukhupi, mama qucha jawapi. Takiy: sumaq p'unchaw mamay
Martes, 13 de agosto de 2013	Sesión 2	1 "D"	Juk phatmi: pukllana - mama qucha ukhupi, mama qucha jawapi.

			Takiy: sumaq punchaw mamay
Miércoles, 21 de agosto de 2013	Sesión 3	1 "D"	Juk phatmi: imakuna ruwanapaq – siq'iyichik
Jueves, 22 de agosto de 2013	Sesión 3	1 "C"	Juk phatmi: imakuna ruwanapaq – siq'iyichik
Miércoles 28 de agosto de 2013	Sesión 4	1 "D"	Iskay phatmi: imakuna yachaywasimanta – apay apamuy
Jueves, 29 de agosto de 2013	Sesión 4	1 "C"	Iskay phatmi: imakuna yachaywasimanta – apay apamuy
Miércoles, 04 de septiembre de 2013	Sesión 5	1 "D"	Iskay phatmi: pukllana – apu mañamun.
Jueves, 05 de septiembre de 2013	Sesión 5	1 "C"	Iskay phatmi: pukllana – apu mañamun.
Miércoles, 11 de septiembre de 2013	Sesión 6	1 "D"	Iskay phatmi: pukllana – wamp'uy chimpachun
Jueves, 12 de septiembre de 2013	Sesión 6	1 "C"	Iskay phatmi: pukllana – wamp'uy chimpachun
Jueves 19 de septiembre de 2013	Sesión 7	1 "C" – 1 "D"	Iskay phatmi: ñawirina - p'anqakuna
Jueves, 26 de septiembre de 2013	Sesión 8	1 "C" – 1 "D"	Iskay phatmi: imatapis ruwanapaq - raphimanta p'isqu.
Jueves, 3 de octubre de 2013	Sesión 9	1 "C" – 1 "D"	Yupaykuna: del 1 al 10.
Jueves 10 de octubre de 2013	Sesión 10	1 "C" – 1 "D"	Kimisa phatmi: ¿maypi? - rimaykuna
Jueves 17 de octubre de 2013	Sesión 11	1 "C" – 1 "D"	Kimisa phatmi: la orientación.
Jueves 24 de octubre de 2013	Sesión 12	1 "C" – 1 "D"	Uywakuna: uywakuna wasimanta.
Jueves 31 de octubre de 2013	Sesión 13	1 "C" – 1 "D"	Kimisa phatmi: pukllana maypitaq kachkan
Jueves, 7 de noviembre de 2013	Sesión 14	1 "C" – 1 "D"	Uqhunchik: umanchik.
Jueves, 21 de noviembre de 2013	Sesión 15	1 "C" – 1 "D"	A modo de repaso oral de la lengua quechua.

TOTAL: 21 días	30 sesiones	2 cursos	3 Unidades
-----------------------	--------------------	-----------------	-------------------

4.2 Gestión 2014

Se prosigue con las clases en las aulas de la Unidad Educativa Jesús Lara en el segundo semestre del 2014

Fecha	Sesiones	niveles	Actividades
Martes, 26 de Agosto de 2014	Sesión 1	1C	Realizamos actividades del libro: Rimaykuna, sutyta qillqani y mama qucha ukhupi – jawapi.
		1D	Se realizó un repaso de todo lo aprendido de la lengua quechua.
Miércoles, 27 de Agosto de 2014	Sesión 1	2C	Se realizó un repaso de las cosas que saben en quechua hasta ahora y jugamos wuruman chupanta churay.
		2D	Se realizó un repaso de las cosas que saben en quechua hasta ahora y jugamos wuruman chupanta churay.
Martes, 02 de Septiembre de 2014	Sesión 2	1D	Repasamos los animales en quechua y actividad extra en clase
		1C	Juk phatmi: Realizamos dos actividades la canción: Sumaq p'unchaw y la actividad imatapis ruwanapaq "inti, killa y ch'aska"
Miércoles, 03 de Septiembre de 2014	Sesión 2	2C	Kimsa phatmi: Ch'uspikunata jap'iyichik Tawa phatmi: Wawqikuna
		2D	Recordar la lengua quechua.
Martes, 9 de Septiembre de 2014	Sesión 3	1C	Iskay phatmi: Imakuna yachanapaq
		1D	Tawa phatmi: Raphimanta phisqu
Miércoles 10 de Septiembre de 2014	Sesión 3	2C	Tawa phatmi: Tapuq actividades en clase
		2D	Tawa phatmi: Yawarmasikuna, tapuq.
Martes 23 de	Sesión 4	1C	Kimsa phatmi: Apu mañamun

Septiembre de 2014		1D	Kimsa phatmi: ¿Maypi kachkani? Y los días de la semana
Viernes 26 de Septiembre de 2014	Sesión 4	2D	Tawa phatmi: Dominó pukllay y ñawiriy
		2C	Tawa phatmi: Dominó pukllay y ñawiriy
Martes, 30 de Septiembre de 2014	Sesión 5	1C	Kimsa phatmi: Ñawiriy p'anqakuna
		1D	Tawa phatmi: Recordar ¿maypi kachkani? Masikunanchik sach'a
Miércoles, 01 de Octubre de 2014	Sesión 5	2C	Tawa phatmi: Raphimanta wawqikuna
		2D	Phisqa phatmi: Llamiykuna
Martes, 07 de Octubre de 2014	Sesión 6	1C	Iskay phatmi: Raphimanta phisqu
		1D	Kimsa phatmi: Yachaywasita junt'achay
Miércoles, 08 de Octubre de 2014	Sesión 6	2C	Phisqa phatmi: Llamiykuna
		2D	Phisqa phatmi: Rimaykunata wakichina
Martes, 14 de Octubre de 2014	Sesión 7	1C	Kimsa phatmi: Makista llimp'ispa
		1D	Kimsa phatmi: Ch'uspikunata japíychik
Miércoles, 15 de Octubre de 2014	Sesión 7	2C	Phisqa phatmi: Rimaykunata wakichina
		2D	Phisqa phatmi: Takiy tarpurikusun sarata.
Martes, 21 de Octubre de 2014	Sesión 8	1C	Repasamos lo aprendido
		1D	Phisqa phatmi: Tapuy
Miércoles, 22 de Octubre de 2014	Sesión 8	2C	Phisqa phatmi: Takiy tarpurikusun sarata
		2D	Suqta phatmi: Yankuna
Martes 28 de Octubre de 2014	Sesión 9	1C	Iskay phatmi: Pukllay wamp'uy chimpachun Kimsa phatmi: Pukllay buruman chupanta churay
		1D	Phisqa phatmi: Ñawiriy Tatay mamay ima, raphimanta wawqikuna.
Martes, 28 de Octubre de 2014	Sesión 9	2C	Suqta phatmi: Yankuna

Miércoles, 29 de Octubre de 2014	Sesión 9	2D	Suqta phatmi: Atipanakunapaq ñawiriy, qillqachiy.
Martes, 11 de Noviembre de 2014	Sesión 10	1C	Phisqa phatmi: Yawarmasikuna sach'a
		1D	Phisqa phatmi: Yamiykuna, takiy tarpurikusun sarata.
Miércoles 12 de Noviembre de 2014	Sesión 10	2C	Suqta phatmi: Ñawiriy Ilaqtaman riy, raphimanta wamphu.
		2D	Suqta phatmi: Ñawiriy Ilaqtaman riy, raphimanta wamphu.
Miércoles, 19 de Noviembre de 2014	Sesión 11	1C	Recordamos lo aprendido.
TOTAL: 21Días	41Sesiones	4Cursos	6 Unidades

5. Desarrollo de los grupos focales

Los grupos focales se desarrollaron en dos sesiones con las diferentes Unidades Educativas:

Fecha	Unidad Educativa	Participantes
Martes, 10 de Septiembre de 2013	Gutiérrez Mariscal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ida Rosa García Cayo 2. Dionicia Santos Estrada 3. María Luisa Quinteros Rojas 4. Aida Ovando Blanco 5. Sandra Gladys Vargas Angulo
Viernes, 12 de Diciembre de 2014	Jesús Lara	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maritza Teresa Ignacio Huarachi 2. Eulogia Choque Puente 3. Mirna Lourdes Quiroz Ballesteros 4. Costa Pozo Aldaba 5. Florencia Fuentes Huanca 6. María Clementina Herbas Ugarte 7. Naura Nancy Baina Molina 8. Elizabeth Herrera Orellana 9. Elva Cruz Jacinto. 10. Libertad Pinto 11. Zaida franco

6. Desarrollo de las entrevistas

Al final de las sesiones se programó un listado de fechas con cada una de las profesoras para realizar las entrevistas.

6.1 Entrevistas gestión 2013

Fecha	Docente	Nivel	Unidad Educativa
Miércoles, 27 de Noviembre de 2013	María Luisa Quinteros Rojas	Segundo "A".	J.M. Gutiérrez Mariscal
Jueves, 28 de Noviembre de 2013.	Mirna Lourdes Quiroz Ballesteros	Primero "D".	Jesús Lara
Viernes, 29 de Noviembre de 2013.	Dionisia Santos Estrada	Segundo "B".	J.M. Gutiérrez Mariscal
Viernes, 29 de Noviembre de 2013	Sandra Gladys Vargas angulo	Primero "A".	J.M. Gutiérrez Mariscal
Miércoles, 04 de Diciembre de 2013.	Eulogia Choque Puente	Primero "C".	Jesús Lara
Miércoles, 04 de Diciembre de 2013.	Costa Posta Aldaba	Primero "C".	Jesús Lara

6.2 Entrevistas gestión 2014

Fecha	Docente	Nivel	Unidad Educativa
Jueves 26 de marzo de 2015	Dionicia Santos Estrada	Tercero "B".	J.M. Gutiérrez Mariscal

7. Desarrollo de socializaciones del programa QA en la gestión 2015.

N°	Fecha de la actividad	Lugar de la actividad	Participantes
1	Miércoles, 28-01-2015	PROEIB-Andes	Técnicos distritales del área rural de Cochabamba.
2	Jueves, 29-01-2015	PROEIB-Andes	Técnicos distritales del área urbana de Cochabamba
3	Viernes, 27-02-2015	Distrital de Colcapirhua	Profesores del distrito.
4	Martes, 17-03-2015	Colegio Bolívar en Tiraque	Profesores del distrito.
5	Miércoles, 18-03-2015	Auditorio Dirección departamental de Educación	Profesoras del Cercado I

		Cochabamba (DDE)	
6	Jueves, 19-03-2015	Coliseo de la distrital	Profesores del distrito de Vinto
7	Viernes, 20-03-2015	Universidad de Aquino (UDABOL)	Profesores de todos los distritos de Sacaba.
8	Miércoles, 25-03-2015	Alcaldía de Shinahota	Profesores de Shinahota .
9	Jueves, 07-05-2015	Colegio nuevo Villa 14.	Profesores del distrito Villa 14.
10	Martes, 26-05-2015	Distrital de Puerto Villarroel	Profesores de distrito Puerto Villarroel.
11	Jueves, 11-06-2015	Biblioteca <u>Paulo Freire</u> – La paz	Invitados especiales para la sistematización de estrategias metodológicas para la enseñanza del Quechua.
12	Viernes, 12-06-2015	Biblioteca <u>Paulo Freire</u> – La paz	Invitados especiales para la sistematización de estrategias metodológicas para la enseñanza del Quechua.
13	Martes, 01-09-2015	Auditorio dirección departamental de Educación Cochabamba (DDE)	Profesores del Cercado II (turno tarde y turno mañana).

Anexo V

EQUIPO DE TRABAJO DEL PROGRAMA *Quechua en Acción* GESTION 2013 -2014

1. Tutor

Dr. Pedro Plaza

2. Unidad Educativa Gutiérrez Mariscal.

Nro.	NOMBRE COMPLETO	GESTIONES
1	Ida Rosa García Cayo (Directora)	2013-2014
2	Dionicia Santos Estrada	2013-2014
3	María Luisa Quinteros Rojas	2013-2014
4	Aida Ovando Blanco	2013-2014
5	Sandra Gladys Vargas Angulo	2013-2014
6	Gaby Esther Torrico Foronda	2014
7	Flora Zeballos Deheza	2014

3. Unidad Educativa Jesús Lara

Nro.	NOMBRE COMPLETO	GESTIONES
1	Maritza Teresa Ignacio Huarachi (Directora)	2013-2014
2	Eulogia Choque Puente	2013-2014
3	Mirna Lourdes Quiroz Ballesteros	2013-2014
4	Costa Pozo Aldaba	2013-2014
5	Florencia Fuentes Huanca	2013-2014
6	María Clementina Herbas Ugarte	2014
7	Leticia Bernardina Olgún la fuente	2014
8	Naura Nancy Baina Molina	2014
9	Elizabeth Herrera Orellana	2014

4. Facilitadoras en las Unidades Educativas

Nro.	NOMBRE COMPLETO	GESTIONES
1	Zaida Franco Delgadillo	2013-2014
2	Elva Cruz Jacinto	2013-2014