



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE
LENGUAS



**“QUECHUA EN ACCIÓN”. PROCESOS DE ENSEÑANZA
DEL QUECHUA COMO L2 EN LA UE ELIZARDO PÉREZ,
TIQUIPAYA**

Gaby Gabriela Vargas Melgarejo

**Tesis de grado para optar por el
título de Licenciatura en Lingüística
Aplicada a la Enseñanza de Lenguas.**

Tutor: Pedro Plaza Martínez, PhD.

**Cochabamba, Bolivia
2016**

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, realizado por *Gaby Gabriela Vargas Melgarejo*.

Fue aprobada en la ciudad de Cochabamba en fecha.....de.....de 2016.

Obteniendo la nota de _____ puntos.

La comisión evaluadora estuvo conformada por:

.....
Pedro Plaza Martínez, PhD.
Tutor

.....
Mgr. María del Rosario Saavedra Saravia
TRIBUNAL

.....
Mgr. Mgr. Vicente Limachi Pérez
TRIBUNAL

.....
Lic. Pablo Rojas Paredes
**DIRECTOR DE LA CARRERA DE
LINGÜÍSTICA APLICADA A LA
ENSEÑANZA DE LENGUAS**

.....
Lic. Maria Kathia Cladera Portugal
**DECANA DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

Dedicatoria

Este trabajo va dedicado a mi familia porque han sido el pilar fundamental para que siga adelante con mi formación académica. Les dedico esta investigación como muestra de gratitud por el amor, la educación, los valores, la paciencia, los regaños, el apoyo moral que me impartieron y aún siguen dándome. Una especial mención a mis sobrinos, Matías y Santiago, mis pequeños acompañantes en el proceso de escritura.

Agradecimientos

Después de haber transitado este largo proceso, quiero agradecer desde lo más profundo de mí ser a todas las personas que me apoyaron, me comprendieron, me recomendaron, y no dejaron de confiar en mi capacidad para que culmine con el presente trabajo. De esa forma, agradezco a algunas personas que marcaron mi camino, pero antes, quiero dar gracias y pedir disculpas a los amigos, compañeros, conocidos que no menciono. Entonces agradezco:

A Dios por haberme dado la fortaleza y permitirme trabajar en esta investigación.

A mi familia por comprender el esfuerzo que demandó culminar la carrera de LAEL, en especial a mi abuelita “Pastora Vargas Medina”, quien en momentos de pena me alentaba a que continuase estudiando. A mi mamá “Eleuteria Melgarejo” por enseñarme el valor de la vida a través de consejos y experiencias que quedaron en lo más profundo de mi ser. Y a mis hermanos, Juan Carlos, Gonzalo y Daniel.

A mi tutor Pedro Plaza, por las reflexiones, las charlas, el tiempo concedido para monitorearme y sobre todo por darme la libertad y el espacio para poder compartir acerca de lo que fue la experiencia del Quechua en Acción en diversos lugares.

A los maestros de la Unidad Educativa Elizardo Pérez por sus sabios consejos en cuanto a mi futuro profesional y compartir conmigo sus historias de vida.

A Rosario Saavedra, docente comprometida con la revitalización lingüística del quechua dentro de la Carrera LAEL, a través del Grupo “*Qhichwap K'anchaynin*” del cual he sido y seguiré siendo participe. Gracias por ayudar a que jóvenes como yo, volvamos a reencontrarnos con nuestra cultura.

A Adolfo López, mi docente de tesis, quien se dio el arduo trabajo de corregir en cuantiosas oportunidades mis borradores. Agradezco su paciencia y su compromiso con los estudiantes.

A Daniela Avila, Abigail Guzmán, Sarah Aldejs y Leslie Pinto, mis amigas, con quienes compartí y congenié durante mi vida de pre-grado en la universidad. Ellas estuvieron presentes en varios momentos trascendentales para mí ser.

A Ever Cossio, compañero de trabajo del quechua en acción por ser una persona solidaria y buena onda.

A Rubén Darío Valverde, mi amigo, por haberme facilitado el material de lectura, asimismo por ayudarme con el formato APA.

A la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas y a todos los docentes que conforman este gran equipo académico, quienes con dedicación y paciencia contribuyeron a mi formación, además se ocuparon de mi persona con recomendaciones y acciones para que en el futuro sea una profesional integra y responsable.

Finalmente, agradezco a mis lectores por las observaciones y las recomendaciones que me hicieron caer en cuenta de ciertos errores y contradicciones que presentaba mi trabajo a un principio, gracias por hacer dar más de mí.

Índice de Contenido

Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Índice de Contenido	vi
Lista de Tablas	ix
Lista de Ilustraciones	x
Abreviaturas	xi
Introducción	12
Capítulo I: Antecedentes	15
1.1. Descripción del problema	15
Formulación del problema.....	17
1.2. Objetivos de investigación.....	17
1.2.1. Objetivo general.....	17
1.2.2. Objetivos específicos	18
1.3. Justificación	18
Capítulo 2: Marco referencial	20
2.1. El Quechua en Acción	20
2.1.1. Misión	20
2.1.2. Visión	21
2.1.3. Objetivos del Quechua en Acción.....	21
2.1.4. Investigación-acción sobre la implementación del QA en UEs del departamento de Cochabamba	22
2.1.5. Materiales del Quechua en Acción	23
2.2. Municipio de Tiquipaya.....	26
2.2.1. Antecedentes históricos de Tiquipaya.....	26
2.2.2. Características de la organización territorial.....	27
2.2.3. Idiomas de Tiquipaya.....	27
2.2.4. Aspectos educativos del Municipio de Tiquipaya	28
2.3. Unidad educativa Elizardo Pérez	28
2.3.1. Antecedentes históricos.....	29
2.3.2. Misión	29
2.3.3. Visión.....	30
2.3.4. Plantel docente y administrativo	30
2.3.5. Estudiantes de los niveles inicial y primaria.....	31
2.4. La enseñanza del quechua como L2 en la UE Elizardo Pérez.....	32
2.4.1. El quechua dentro el Plan Curricular del tercero de primaria.....	32
2.4.2. El quechua dentro el Plan Curricular del cuarto de primaria.....	32
Capítulo 3: Fundamentación teórica	34
3.1. Contexto del quechua en Cochabamba	34
3.1.1. Bilingüismo social en Cochabamba.....	34
3.1.2. Enseñanza del quechua en la escuela	35

3.1.3. Las lenguas indígenas en el Estado Republicano de Bolivia.....	36
3.1.4. Políticas lingüísticas del actual gobierno.....	37
3.2. La adquisición y aprendizaje de una segunda lengua.....	40
3.3. Teorías de adquisición de lenguas.....	43
3.3.1. La perspectiva descriptiva conductista.....	43
3.3.2. La teoría de la adquisición innatista.....	44
3.3.3. La teoría del modelo del monitor de Krashen.....	45
3.4. Metodologías de enseñanza de segundas lenguas.....	50
3.4.1. La inmersión lingüística.....	50
3.4.2. La enseñanza basada en contenidos.....	51
3.4.3. El enfoque comunicativo.....	52
3.5. Diferencia entre oralidad y expresión oral.....	53
Capítulo 4: Metodología.....	55
4.1. Tipo de estudio.....	55
4.2. Enfoque metodológico.....	55
4.3. Método de investigación.....	56
4.3.1. Investigación acción participativa.....	56
4.3.2. La etnografía de aula.....	57
4.3.3. Teoría fundamentada.....	58
4.4. Técnicas de recolección de datos.....	59
4.4.1. Observación participante.....	59
4.4.2. La entrevista.....	60
4.4.3. Historias de vida.....	63
4.4.4. Cuestionario.....	64
4.5. Instrumentos de recolección de datos.....	64
4.5.1. Cuaderno de notas.....	64
4.5.2. Diario de campo.....	65
4.5.3. La guía de entrevista.....	65
4.5.4. Prueba de quechua.....	65
4.6. Descripción del estudio de casos.....	66
4.7. Procedimiento de recolección de información.....	67
4.8. Procesamiento de análisis de datos.....	68
4.9. Consideraciones éticas.....	69
4.10. Dificultades y reflexiones sobre el levantamiento de datos.....	70
Capítulo 5: Resultados.....	72
5.1. La situación de la L2 en la UE Elizardo Pérez antes del Quechua en Acción.....	72
5.1.1. Enseñanza del quechua antes del Quechua en Acción.....	72
5.1.2. Situación de los estudiantes bilingües.....	76
5.2. El Quechua en Acción en acción.....	78
5.2.1. Aplicación de las actividades del Quechua en Acción.....	78
5.2.2. Actividades complementarias al Quechua en Acción.....	101
5.2.3. Actividades fáciles y difíciles según los estudiantes.....	102
5.2.4. Actividades fáciles y difíciles para los profesores.....	104
5.2.5. Dificultades en la implementación del Quechua en Acción.....	108
5.2.6. Logros de la implementación del Quechua en Acción.....	109

5.3. Sugerencias de los maestros para mejorar el <i>Chawpinchanapaq</i>	113
5.3.1. Corregir los errores de traducción del <i>Chawpinchanapaq</i>	113
5.3.2. Añadir el castellano.....	115
5.3.3. Aumentar actividades con verbos de acción.....	116
5.3.4. Materiales y medios para enseñar	117
5.4. Investigación acción en la UE Elizardo Pérez	118
5.4.1. Nuestra presentación como “la nueva profesora de quechua” hacia los niños .	121
5.4.2. Apoyo externo para los maestros de nuestra parte.....	122
5.4.3. Construyendo conocimientos con los maestros	123
5.5. Desempeño docente	126
5.5.1. Medio de instrucción en la clase de quechua.....	126
5.5.2. La traducción en la escritura es inevitable para los maestros	130
5.5.3. El aprendizaje de los maestros	132
5.6. Habilidades lingüísticas que los maestros fomentaron a los estudiantes.....	133
5.6.1. El tercero “A” y la escritura en quechua.....	133
5.6.2. Los terceros “B”, “C” y el cuarto “B” con la expresión oral y la acción.....	138
5.6.3. La poesía y la mímica en quechua dentro del cuarto “A”.....	139
5.7. Opiniones de los maestros rurales respecto al quechua como L2.....	143
Capítulo 6: Conclusiones	147
6.1. Conclusiones.....	147
6.1.1. El trabajo cooperativo entre los maestros y mi persona	147
6.1.2. Los maestros y la enseñanza del quechua como L2.....	149
6.1.3. Los estudiantes y el quechua como L2	149
6.1.4. Carga horaria de la segunda lengua, el quechua	150
6.1.5. Metodología del <i>Chawpinchanapaq</i>	151
6.1.6. Medio de instrucción que aplicaron los maestros, la lengua	152
6.1.7. Impacto de la implementación del QA	153
6.2. Recomendaciones	154
6.2.1. Para las autoridades educativas de SEDUCA	154
6.2.2. Para el director Adolfo Arancibia y los maestros	154
6.2.3. Para los padres de familia	155
6.2.4. Para los estudiantes	155
6.2.5. Para los responsables del <i>Chawpinchanapaq</i>	156
Referencias	157
Anexos.....	161

Lista de Tablas

Tabla 1: Horarios de apoyo de los tesisas dentro del QA en la UE Elizardo Pérez	23
Tabla 2: Temas del texto <i>Chawpinchanapaq</i>	25
Tabla 3: Distritos del Municipio de Tiquipaya	27
Tabla 4: Unidades educativas del Municipio de Tiquipaya.....	28
Tabla 5: Plantel docente de la UE Elizardo Pérez	30
Tabla 6: Número de estudiantes en la UE Elizardo Pérez	31
Tabla 7: Cronograma del desarrollo de las historias de vida de los maestros	63
Tabla 8: Población del estudio de casos	66
Tabla 9: Número de clases con los terceros y los cuartos de primaria	70
Tabla 10: <i>Rimaykuna</i> de la unidad 9, " <i>Ranqhaykuna</i> "	79
Tabla 11: Letra de la canción "Hoy es el tiempo"	101
Tabla 12: Actividades fáciles o difíciles según los estudiantes	102
Tabla 13: Errores en la transcripción y traducción del quechua al castellano	114
Tabla 14: Los niños opinan sobre el uso del quechua como medio de instrucción	130
Tabla 15: La escritura en L2 como tarea para la casa.....	134
Tabla 16: Niños escribiendo los números en quechua en la pizarra	135
Tabla 17: Prueba de quechua realizada por la maestra Danitza	137
Tabla 18: Descripción la mímica de la poesía " <i>P'anqakuna</i> " del cuarto "A"	141

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1: “ <i>Yankuna</i> -Micro aula”, todos los estudiantes participan de la clase de L2	87
Ilustración 2: Juego “ <i>Masikunamanta rumpiykuna</i> ”	89
Ilustración 3: Juego “ <i>¡Wuruman chupanta churay!</i> ” en el Cuarto “B”	92
Ilustración 4: Dibujos de la lectura “ <i>Puñunay wasi</i> ”	97
Ilustración 5: Niños dibujando los materiales escolares en lotas	99
Ilustración 6: Profa. Sonia enseñando un diálogo escrito	106
Ilustración 7: Socialización del Quechua en Acción al plantel docente de la UEEP	120
Ilustración 8: Expresiones en quechua con su traducción en castellano	131
Ilustración 9: Representación de la escritura y la mímica de la poesía “ <i>P’anqakuna</i> ”	140
Ilustración 10: Palabras en quechua dentro de la representación “ <i>P’anqakuna</i> ”	142

Abreviaturas

Art.	Artículo
CPEPB	Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia
EPB	Estado Plurinacional de Bolivia
IAP	Investigación Acción Participativa
ILCQ	Instituto de Lengua y Cultura Quechua
IAP	Investigación acción participativa
INE	Instituto Nacional de Estadística
L1	Lengua materna
L2	Segunda Lengua
LAEL	Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas
LEASEP	Ley de la Educación Avelino Siñani Elizardo Pérez
LQ	Lengua Quechua
Mgr.	Magíster
QA	Quechua en Acción
PROEIB Andes	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
PROFOCOM	Programa de formación complementaria
SEDUCA	Servicio Departamental de Educación
UMSS	Universidad Mayor de San Simón
UE	Unidad Educativa
UEEP	Unidad Educativa Elizardo Pérez
UEs	Unidades Educativas

Introducción

A través de la riqueza lingüística que existe en país y los constantes cambios sociales, el Estado Plurinacional de Bolivia ha previsto salvaguardar, mantener y fortalecer las lenguas originarias, que anteriormente eran consideradas solo como parte de la tradición oral de cada pueblo indígena, a través de políticas lingüísticas. Por tal razón, se establecieron normas en favor al uso, a la normalización, a la transmisión, a la enseñanza, al aprendizaje, a la adquisición de una lengua de los 36 idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos que son reconocidas como oficiales por la actual Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, como complemento del castellano que es el idioma oficial del país.

Tal es el caso de la lengua quechua, que en la actualidad se enseña como segunda lengua dentro de las instituciones educativas en la mayor parte del departamento de Cochabamba, como respuesta a las disposiciones de la nueva ley de la educación 070, ley de la educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

Sin embargo, encaminar este proceso requiere del apoyo de instituciones que puedan cooperar e intervenir para que los maestros de las escuelas de una enseñanza significativa en L2, pues muchos de ellos carecen de metodologías para la enseñanza de un idioma indígena, así también, hay algunos que son monolingües en castellano.

Entonces, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, PROEIB Andes, con el propósito de trabajar por, con, en y para las lenguas indígenas, elaboró material pedagógico para facilitar a los maestros una metodología de enseñanza del quechua como L2 para niños de primaria, con la denominación de “Quechua en Acción” (QA). Es así que surge el presente trabajo, a través de la implementación del QA en el tercero y cuarto de primaria en la unidad educativa (UE) Elizardo Pérez, en la gestión escolar 2015.

Este informe de investigación lo subdividimos en seis capítulos. En el primero, exponemos la situación problemática en torno al proceso de enseñanza y sus repercusiones en el aprendizaje y la adquisición del quechua como L2 dentro la Unidad Educativa

Elizardo Pérez (UEEP), posteriormente presentamos el objetivo general, los objetivos específicos, y finalizamos con la justificación del estudio.

En el segundo apartado desglosamos el marco referencial. En este desarrollamos los contextos geográficos, institucionales y poblacionales en dónde trabajamos. Por ello, consideramos: el Quechua en Acción, el Municipio de Tiquipaya, la Unidad Educativa Elizardo Pérez (UEEP) y la enseñanza del quechua como L2 en la UEEP.

En el tercer capítulo consideramos la fundamentación teórica que respalda los resultados de la investigación; de esa forma describimos el contexto del quechua en Cochabamba, la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua, teorías de adquisición de lenguas, metodología de enseñanza de segundas lenguas y la diferencia entre oralidad y expresión oral.

En el cuarto capítulo respondemos a la metodología del estudio. Por tanto, planteamos las características de una investigación cualitativa, el enfoque metodológico, los métodos de investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, la descripción del estudio de caso, el procedimiento de recolección de información, el procesamiento de análisis de datos, las consideraciones éticas, y finalmente, las dificultades y reflexiones durante el levantamiento de datos. En todos los puntos mencionados, no solo aludimos qué son, sino, detallamos cómo las aplicamos y de qué manera nos coadyuvaron en la realización del presente trabajo.

En el quinto capítulo desarrollamos los resultados emergentes a partir de la implementación de Quechua en Acción mediante la aplicación del texto *Chawpinchanapaq* en la UEEP. De esa forma, describimos y analizamos la situación de la L2 en la UE Elizardo Pérez antes del Quechua en Acción, el Quechua en Acción en acción, sugerencias de los maestros para mejorar el *Chawpinchanapaq*, investigación acción en la UE Elizardo Pérez, el desempeño docente, habilidades lingüísticas que los maestros fomentaron en los docentes y las opiniones de los maestros rurales respecto al quechua como L2.

Por último, planteamos las conclusiones a las que llegamos a partir del análisis de la información recolectada. Así también, realizamos ciertas recomendaciones en pro de

mejorar el Quechua en Acción y de esa forma lograr la enseñanza, el aprendizaje y la adquisición del quechua como L2.

Capítulo I: Antecedentes

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El 20 de diciembre del 2010 en la ciudad de La Paz, el Estado Plurinacional de Bolivia promulgó la Nueva Ley de la Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (LEASEP), o también llamada Ley N° 070. En esta ley se estipula la enseñanza de una segunda lengua (L2) dentro de todo el sistema educativo del país, la misma, que será escogida entre las 36 lenguas indígenas que están reconocidas como oficiales por la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (CPEPB).

La implementación de la enseñanza de segundas lenguas en las unidades educativas de nivel primario y secundario del país, sean estas públicas, de convenio o privadas, fue instruida a la cabeza del ministro de educación Roberto Aguilar en la gestión 2013, mediante el nuevo currículo educativo (Calle, 2013). A partir de entonces, los técnicos distritales del Servicio Departamental de Educación de cada departamento instruyeron a los maestros la inclusión de un idioma originario en el currículo. Para esta tarea, se toma en cuenta el contexto sociocultural lingüístico de la región, en concordancia con el principio de territorialidad o personalidad, determinando la enseñanza de uno de los 36 idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos reconocidos como oficiales por la CPEPB, dentro del capítulo primero, artículo 5, inciso I, los cuales 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. (Estado Plurinacional de Bolivia, 2009, pág. 11)

En Cochabamba se determina prioritariamente la enseñanza del quechua como L2 en las intuiciones educativas, ya que, según datos del último censo del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2012), el quechua es la lengua indígena con mayor número de hablantes al contar con 98.556 hablantes de 580.751 habitantes del departamento.

Sin embargo, las maestras y los maestros de Cochabamba presentan grandes dificultades para dar cumplimiento a las actuales normas educativas, pues, ellos no solo se enfrentan a la historia cultural negativa hacia el uso, aprendizaje y/o adquisición de la lengua quechua por parte de sus alumnos, sino también, a la carencia de materiales didácticos, la falta de entrenamiento para enseñar una segunda lengua (L2) y, en algunos casos, no cuentan con conocimientos de una lengua indígena. Es así que, por un lado, se evidencia que hay educadores que no tienen conocimientos de la lengua quechua, y por el otro, si bien se cuenta con docentes bilingües quechua-castellano, ellos no saben cómo desarrollar la enseñanza de una lengua indígena como L2. En ambas situaciones, los profesores se encuentran en las mismas circunstancias, por lo que los resultados son adversos en cuanto al proceso de enseñanza, aprendizaje y adquisición del quechua. Los educadores, si bien dictan clases de lengua indígena, estos se limitan a la gramática-traducción de vocabulario a través de la lengua materna (L1), pues no suelen usar el quechua (L2) en clase ni tampoco exponen a los estudiantes a contextos comunicativos de la L2.

Frente a esta problemática, el 2010, el doctor Pedro Plaza publicó el texto “Qallarinapaq”. Libro auto-instructivo elaborado para el aprendizaje básico del quechua por parte de profesores o gente adulta. Luego el 2012, Plaza creó ‘El Quechua en Acción’ (QA). Él, con el apoyo de la Lic. Libertad Pinto, diseñaron la guía del texto *Chawpinchanapaq* o El Quechua en Acción en la versión castellano a través del PROEIB Andes. Así el 2013, la Prof. Ida García lo adaptó al quechua y ese mismo año se empezó con la prueba piloto en las instituciones educativas Mariscal Gutiérrez y Jesús Lara, con el trabajo de las tesis de LAEL, Zaida Franco y Elva Cruz.

Ya en el año 2015, el Instituto de Lengua y Cultura Quechua (ILCQ) y la Dirección Departamental de Educación del departamento de Cochabamba se involucraron en la difusión del texto *Chawpinchanapaq* en su versión quechua como material educativo para facilitar y fortalecer la enseñanza, aprendizaje y adquisición del quechua boliviano en las escuelas de nivel primario a través del Servicio Departamental de Educación, SEDUCA (Plaza, 2016). Estos eventos se realizaron para tratar de sobrellevar las dificultades que a

menudo los profesores presentan en su desempeño laboral en la enseñanza de una lengua indígena como L2. Por ello, se puso a disposición el texto '*Chawpinchanapaq*', o también denominada, 'El Quechua en Acción' (QA) como una nueva alternativa metodológica para la enseñanza del quechua a niños. Así mismo, el QA cuenta con la participación de tesistas de la Carrera de LAEL de la UMSS para colaborar con la aplicación de las actividades del texto *Chawpinchanapaq* en las unidades educativas que así lo soliciten al PROEIB Andes.

Tal es el caso de la Unidad Educativa Elizardo Pérez, ubicada en el Municipio de Tiquipaya, la cual requirió el apoyo en los cursos de tercero y cuarto de primaria del Quechua en Acción para fomentar la enseñanza, aprendizaje y adquisición del quechua como segunda lengua a través de la aplicación del texto *Chawpinchanapaq*, en la gestión 2015.

De esa forma, esta institución pretende sobrellevar la carencia de material didáctico en quechua, así como, la falta de entrenamiento de sus educadores.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿De qué manera se implementará el Quechua en Acción o texto *Chawpinchanapaq* en la enseñanza del quechua como segunda lengua (L2) en los cursos de tercero y cuarto de primaria de la Unidad Educativa Elizardo Pérez, ubicado en el Municipio de Tiquipaya, en la gestión 2015?

1.2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.2.1. Objetivo general

- Describir la implementación del Quechua en Acción o texto *Chawpinchanapaq* en la enseñanza del quechua como segunda lengua (L2) en los cursos de tercero y cuarto de primaria de la Unidad Educativa Elizardo Pérez, ubicado en el Municipio de Tiquipaya, en la gestión 2015.

1.2.2. Objetivos específicos

- Describir la aplicación en aula de la metodología de enseñanza de la lengua quechua propuesta en las actividades del texto *Chawpinchanapaq* en los cursos de tercero y cuarto de primaria de la Unidad Educativa Elizardo Pérez, gestión 2015.

- Caracterizar el desempeño docente durante la implementación de las actividades del texto *Chawpinchanapaq* en las clases de quechua en los terceros y cuartos de primaria en la Unidad Educativa Elizardo Pérez.

- Analizar las opiniones de los maestros en torno a la enseñanza, aprendizaje y adquisición de la lengua quechua en los cursos de tercero y cuarto de primaria.

1.3. JUSTIFICACIÓN

Este estudio es importante e interesante porque describe nuestra intervención y participación a través de la investigación-acción, método que, por una parte, nos permitió cooperar en el desempeño docente pedagógico del nivel primario dentro la UE Elizardo Pérez, y por otra, nos ayudó a comprender y registrar cómo se aplican y cuáles son las fortalezas o dificultades de las actividades del texto *Chawpinchanapaq*. Por ello, explicitamos los procesos de enseñanza que los maestros encaminaron para incidir en el aprendizaje y la adquisición del quechua como L2 en los estudiantes a partir del Quechua en Acción. Así también, damos detalles del proceso de familiarización del quechua como lengua indígena en esta institución.

De esta forma, el trabajo ha ido registrando el desempeño docente y la reacción estudiantil de tercero y cuarto de primaria en la aplicación real de las actividades que propone el texto *Chawpinchanapaq*, el cual hasta el momento todavía es considerado en borrador. Por esta razón, este estudio colabora a la edición final de la metodología del *Chawpinchanapaq* con los reajustes pertinentes de acuerdo con la experiencia.

Por lo mencionado, este trabajo contribuye al prestigio de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) y a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en especial a la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, puesto que nos

hemos desenvuelto dentro la extensión social de parte de la universidad hacia una unidad educativa.

Así también, este estudio beneficia al PROEIB Andes, al ILCQ y a la distrital del Servicio Departamental de Educación (SEDUCA), porque se está validando la pertinencia del texto Chawpinchanapaq, en el nivel primario. Por ende, puede ser considerada como una metodología aplicable a nivel nacional, a la que los maestros y las maestras pueden acceder, a través de la página web del PROEIB Andes, para encaminar la enseñanza del quechua u otra lengua indígena.

El aporte de la investigación se enmarca en las áreas de la sociolingüística y de la didáctica de enseñanza de lenguas. En la primera rama porque hacemos conocer como la lengua quechua es vista y utilizada en un contexto formal como la UEEP. Y en la segunda porque se da a conocer una metodología para la enseñanza de una lengua indígena como L2, mediante el cual se puede lograr el ciclo de enseñanza, aprendizaje y adquisición del quechua como segunda lengua desde una escuela primaria, por medio de la actuación de los maestros y estudiantes.

Capítulo 2: Marco referencial

Este capítulo hace referencia a los espacios geográficos e institucionales donde se sitúa nuestra investigación, por tanto, damos a conocer datos sobre el Quechua en Acción, el Municipio de Tiquipaya, la Unidad Educativa Elizardo Pérez, y finalmente, la lengua quechua dentro de la malla curricular de tercero y cuarto de primaria.

2.1. EL QUECHUA EN ACCIÓN

El Quechua en Acción (QA) es una propuesta metodológica, sin fines de lucro, proporcionada por el PROEIB Andes con la finalidad de facilitar la enseñanza, aprendizaje y la adquisición de la lengua quechua como L2 en los niños de primaria para contribuir al fortalecimiento y la revitalización del quechua a través de los materiales presentes en la página web de dicha institución.

Además, se conoce por medio de conversaciones informales sostenidas con el doctor Pedro Plaza (2015), coordinador de este proyecto, que el QA fue una creación suya ante la inquietud personal por las carencias metodológicas para llevar a cabo la enseñanza del quechua como segunda lengua dentro de las unidades educativas del departamento de Cochabamba. Este proyecto de creación de materiales para la enseñanza básica del quechua como L2 (Plaza, 2014, pág. iv) fue respaldada no solo por el PROEIB Andes, sino también, por el Instituto de Lengua y Cultura Quechua (ILCQ) para coadyuvar a los maestros a cumplir con las actuales normativas educativas en contextos donde el castellano sea la L1. Asimismo, el ILCQ se ocupa de la difusión, capacitación de maestros y la implementación de este proyecto en las unidades educativas de Cercado por medio del Servicio Departamental de Educación, SEDUCA (Andia, 2015).

2.1.1. Misión

Según conversaciones con el doctor Pedro Plaza (2015), el Quechua en Acción tiene como misión: *“Introducir el quechua como segunda lengua en las escuelas de nivel primario del departamento de Cochabamba”*.

Al respecto, inferimos que la misión del QA pretende que la enseñanza del quechua como L2 se desarrolle en contextos formales y académicos, puesto que, antiguamente y aun en la actualidad, se mantienen prejuicios negativos vinculados con las lenguas indígenas, designando un bajo estatus a sus hablantes e incluso negando su aprendizaje en casa. Es así que, al introducir el quechua en los niveles primarios se espera que los maestros siembren, fomenten y fortalezcan pensamientos, percepciones y actitudes positivas hacia el quechua en los infantes.

2.1.2. Visión

De las conversaciones sostenidas con Plaza (2015), creador del Quechua en Acción, la visión que contempla este proyecto, es que *“en el lapso de cinco a seis años los docentes que hayan contado con el apoyo de tesistas para la aplicación del texto Chawpinchanapaq estén enseñando la lengua quechua por su propia cuenta dando continuidad a la enseñanza de una L2”*.

Por lo antecedido, podemos argumentar que sí es factible alcanzar la continuidad del proceso de enseñanza y adquisición del quechua como L2 en niñez estudiantil, siempre y cuando, los profesores que han contado con ese tipo de capacitación mantengan la predisposición que han reflejado en las clases de quechua, durante el tiempo de cooperación de las tesistas de LAEL-UMSS. Así también, si prevalece la voluntad de asumir el reto por cuenta propia.

2.1.3. Objetivos del Quechua en Acción

A partir de nuestra intervención en la UE Elizardo Pérez (2015), planteamos los siguientes objetivos en torno al Quechua en Acción:

- Facilitar la adquisición y el aprendizaje del quechua como segunda lengua en niños, como también en profesores.
- Fortalecer la enseñanza de una lengua indígena en las escuelas de nivel primario a través de la familiarización del quechua en la implementación del QA.

- Promover en las clases de quechua el enfoque comunicativo y la acción de los niños en aula.

Los objetivos del QA que hemos planteado se articulan con la actual situación política, educativa, social y lingüística que goza el quechua como lengua indígena dentro del Estado Plurinacional de Bolivia.

2.1.4. Investigación-acción sobre la implementación del QA en UEs del departamento de Cochabamba

Desde sus comienzos hasta la fecha, el Quechua en Acción ha realizado tres implementaciones a través del texto *Chawpinchanapaq* en cuatro unidades educativas del departamento de Cochabamba con la participación de tesis de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (LAEL), dependientes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS).

El QA en su primer periodo de investigación-acción, implementó la metodología comunicativa mediante el texto *Chawpinchanapaq* en dos instituciones educativas del Cercado-Cochabamba, desde el 19 de julio hasta el mes de noviembre del 2013 (Plaza, 2014). En esta prueba piloto, se trabajó con la asistente Libertad Pinto, las estudiantes de LAEL: Zaida Franco y Elva Cruz, quienes facilitaron y coordinaron con ocho maestros de primer y segundo grado de primaria de la UE Jesús Lara, ubicado en la zona rural y la UE Gutiérrez Mariscal situada en un contexto urbano.

De la segunda etapa de investigación-acción sobre la implementación de la metodología del texto *Chawpinchanapaq*, surge la presente investigación. Esta se llevó a cabo en la UE Elizardo Pérez, del Municipio de Tiquipaya, en la gestión escolar 2015. En esta escuela, todos los cursos del nivel primario sin excepción introdujeron y desarrollaron la metodología del QA, gracias al apoyo de los siguientes estudiantes tesis de LAEL:

Tabla 1: Horarios de apoyo de los tesisas dentro del QA en la UE Elizardo Pérez

NIVEL	CURSOS	HORARIOS DE QUECHUA COMO L2				RESPONSABLE
		A	B	C	D	
PRIMARIA	Primero	Lunes	Lunes	Lunes	Miércoles	Eliana Rodríguez
	Segundo	Martes	Martes	Martes	Miércoles	Eliana Rodríguez
	Tercero	Jueves	Jueves	Jueves		Gaby G. Vargas
	Cuarto	Viernes	Viernes	Viernes		Gaby G. Vargas
	Quinto	Lunes	Lunes	Lunes		Ever Cossío
	Sexto	Viernes	Viernes	Viernes		Ever Cossío

Fuente: Gaby Gabriela Vargas, a partir de las notas de campo, 2015.

Cabe recordar que solamente el primer y segundo grado de primaria cuenta con cuatro paralelos (A, B, C y D), en cambio, de tercero hasta sexto tienen tres cursos (A, B y C).

La tercera experiencia se llevó a cabo en la UE Augusto Guzmán, está se encuentra ubicada en la zona Las Cuadras de la ciudad de Cochabamba, con la colaboración de Neida Sandoval a ocho educadores en los distintos grados de primaria, desde el mes de julio hasta la culminación de la gestión escolar 2015.

2.1.5. Materiales del Quechua en Acción

En la página web del PROEIB Andes, está a disposición al público en general la metodología del Quechua en Acción, la misma proporciona los siguientes materiales en versión PDF (PROEIB, 2009: v.e.).

2.1.5.1. *Qallarinapaq*

El texto *Qallarinapaq* o ‘Para empezar’ (traducción en castellano) fue producido por el doctor Pedro Plaza y publicado el año 2010 a través del PROEIB Andes, sin relación con el Quechua en Acción. Este está diseñado para el aprendizaje básico del quechua boliviano en personas adultas, especialmente profesores de unidades educativas, puesto que es auto-instructivo (Plaza, 2014). De esta forma, este método proporciona a estudiantes un repertorio de diálogos, así como también, tareas audio-linguales con los que el aprendiz practica bastante los ejercicios. Y al finalizar los contenidos lingüísticos, el alumno tiene la

capacidad de sostener una conversación cotidiana, pues el libro se estructura con ejemplos de esa naturaleza (PROEIB, 2009 v.e.).

2.1.5.2. Pautas para escribir en quechua normalizado

‘Pautas para escribir en quechua normalizado’ es un artículo breve, en donde Plaza explica, a través de notas, la normalización de la lengua quechua. Para ello, se suministra ejemplos de las reglas gramaticales que particularizan al quechua boliviano, como ser el uso de tres vocales, de las consonantes oclusivas, además, se desarrolla la morfología quechua. Y finalmente, se incluye un cuento en quechua, con su respectiva traducción en castellano para que el interesado ejercite la comprensión escrita de la lengua indígena (PROEIB, 2009: v.e.).

2.1.5.3. Informe del Quechua en Acción en la gestión 2014

El doctor Plaza el año 2014 dio a conocer el informe de la implementación del QA de la gestión 2014, la cual está en base de extractos de los diarios de campo de Zaida Franco y Elva Cruz sobre sus experiencias en las UEs Jesús Lara (rural) y Gutiérrez Mariscal (urbana). En este documento, encontramos la fundamentación teórica para la adopción del enfoque comunicativo al desarrollar esta nueva metodología (Plaza, 2014).

2.1.5.4. *Qhichwa Simip Simi Pirwan*, el diccionario de la Nación Quechua

Qhichwa Simip Simi Pirwan (el diccionario de la Nación Quechua) *rumi kanchaq ñancharisqanmanjina* es la última versión revisada y con nuevas palabras en quechua. Este glosario contiene alrededor de 15.000 entradas, y en cada entrada se encuentra su pronunciación, el origen de la palabra si no fuese quechua, la categoría gramatical, y en algunos casos, contiene una definición en quechua, además de su traducción, ejemplos y también fuentes (PROEIB, 2009: v.e.).

2.1.5.5. *Chawpinchanapaq* en castellano

Chawpinchanapaq en castellano, es el diseño original de las 20 unidades de los ejercicios para enseñar quechua. Este método, elaborado por Plaza junto a Libertad Pinto, está destinado a la enseñanza del quechua a niños de primaria por medio de la acción (Plaza, 2014). Esta versión no solo se la puede usar con referencia para interpretar los ejercicios en quechua, sino también, como base para la preparación independiente de planes

de enseñanza de cualquier lengua (PROEIB, 2009.v.e.). Tal es el caso de la lengua aimara, que el año 2016 ya cuenta con su versión traducida gracias al apoyo de la magíster Adela Zapana, egresada de la maestría en sociolingüística del PROEIB Andes 2016. Entonces, de acuerdo con conversaciones con Plaza (2016) se conoce que la guía del *Chawpinchanapaq* o Quechua en Acción pasó a ser la base para la futura implementación del “Aymara en Acción” dentro de la ciudad de La Paz.

2.1.5.6. *Chawpinchanapaq* en quechua

El *Chawpinchanapaq* en quechua, como ya se expuso anteriormente fue elaborado primeramente en castellano, luego se lo adoptó y tradujo al quechua por medio de la Mgr. Prof. Ida García (Plaza, 2014). Este texto en su versión quechua contiene las 20 unidades originales en lengua indígena, por lo que se puede usar como guía para preparar la enseñanza de la lengua quechua en los grados de primaria. *Chawpinchanapaq* deja de lado lo gramatical y se concentra en el uso, pero, además, se destina a los niños proporcionándoles actividades diversas utilizando el quechua como la lengua de instrucción. Por ello, el contenido de cada unidad es único, de esta manera, se abordan las siguientes temáticas:

Tabla 2: Temas del texto *Chawpinchanapaq*

<i>Phatmikuna</i> (Unidades)	Temas	<i>Phatmikuna</i> (Unidades)	Temas
<i>Juk</i> (1)	<i>Yachayta Qallarinapaq</i> (Empezando las clases)	<i>Chunka jukniyuq</i> (11)	<i>Mikhunakuna</i> (La comida)
<i>Iskay</i> (2)	<i>Yachaqay wasimanta imakuna</i> (Las cosas de la clase)	<i>Chunka iskayniyuq</i> (12)	<i>Raymichaykuna</i> (Los festejos)
<i>Kimsa</i> (3)	<i>¿Maypi?</i> (¿Dónde?)	<i>Chunka kimsayuq</i> (13)	<i>Piqpatachuch kachkan</i> (Mis posesiones personales)
<i>Tawa</i> (4)	<i>Yawar Masikuna</i> (La familia)	<i>Chunka tawayuq</i> (14)	<i>Ayninaku</i> (La reciprocidad)
<i>Phichqa</i> (5)	<i>Ima munasqanchikta!</i> (Nuestros gustos)	<i>Chunka phichqayuq</i> (15)	<i>Waturikuykuna</i> (Las vistas)
<i>Suqta</i> (6)	<i>Maymanpis riykuna</i> (Los viajes)	<i>Chunka suqtayuq</i> (16)	<i>Yuyariykuna</i> (Los recuerdos)
<i>Qanchis</i> (7)	<i>Ruwaykuna</i> (Los oficios)	<i>Chunka qanchisniyuq</i> (17)	<i>P'achakuna</i> (La ropa)

<i>Pusaq</i> (8)	<i>Masikuna</i> (Los amigos)	<i>Chunka</i> <i>pusaqniyuq</i> (18)	<i>Wasimanta ima ruwaykuna</i> (Los quehaceres de la casa)
<i>Jisq'un</i> (9)	<i>Ranqhaykuna</i> (Las ventas)	<i>Chunka</i> <i>jisq'unniyuq</i> (19)	<i>Phatmi mit'aysana</i> (La descendencia)
<i>Chunka</i> (10)	<i>Pukllaykuna</i> (Los juegos)	<i>Iskay chunka</i> (20)	<i>Llaqtakuna</i> (Las ciudades)

Fuente: Gaby Gabriela Vargas, a partir del texto *Chawpinchanapaq*, 2015.

Además, las actividades que contiene cada unidad están acordes con la siguiente estructura: *rimaykuna* (comandos), *ruwana* (acciones), *pukllana* (juegos), *takiykuna* (canciones), *ñawirina* (lecturas), *imatapis ruwanapaq* (cositas para hacer) y el *yuyak'ancha* (recordatorio).

2.1.5.7. Guía integrada (primeras cinco unidades)

La guía integrada es un documento que contiene las primeras cinco unidades del texto *Chawpinchanapaq* en versión final, en ella, se tiene el contenido en quechua y también las traducciones al castellano, lo cual facilita la comprensión de las actividades para la aplicación en aula por parte de los docentes monolingües en lengua castellana.

2.2. MUNICIPIO DE TIQUIPAYA

La etimología del término Tiquipaya es de origen aimara, vocablo que significa “confluencia plana entre dos ríos” (Peredo, 2013). En la actualidad, este lugar es comúnmente conocido con el nombre “La ciudad de las Flores” y forma parte del tercer municipio de la provincia de Quillacollo del departamento de Cochabamba. Además, Tiquipaya cuenta con una superficie de 574,08 kilómetros cuadrados, así mismo, forma parte de la provincia de Quillacollo del departamento de Cochabamba; se encuentra ubicado al Noroeste y aproximadamente a 11 kilómetros de la ciudad de Cochabamba (Wikipedia, 2016:v.e.).

2.2.1. Antecedentes históricos de Tiquipaya

En los tiempos de la colonia española, Tiquipaya pertenecía a un distrito de la Audiencia de Charcas, el cual formaba parte del departamento de Cochabamba (AMDECO,

2012: v.e.). En ese entonces, Cochabamba se encontraba organizada por 7 provincias, las cuales eran

Cliza, Mizque, Ayopaya, Sacaba, Cercado, Arque y Tapacarí. Entonces, Tiquipaya se vinculaba a esta última por ser un cantón de la primera sección de Quillacollo. Luego, Quillacollo se desdobló jurisdiccionalmente de la provincia de Tapacarí mediante la ley del 14 de septiembre de 1905, dictada por el presidente Ismael Montes.

Posteriormente, el año 1946, los vecinos de Tiquipaya encaminaron el largo trámite para convertir al cantón de Tiquipaya en la tercera sección municipal de Quillacollo. Que once años más tarde, el 23 de septiembre de 1957, el presidente constitucional de la República de Bolivia Dr. Hernán Siles Suazo proclama la creación del municipio de Tiquipaya como la Tercera Sección de la provincia Quillacollo (Arancibia, 2015).

2.2.2. Características de la organización territorial

La organización territorial del Municipio de Tiquipaya está consolidada mediante Ordenanza Municipal 18/97 de fecha 7 de octubre de 1997, con fecha de la creación de los Seis Distritos Municipales actuales (Plan de Desarrollo Municipal de Tiquipaya, 2012 citado en Arancibia, 2015). Así, se determinó la siguiente ubicación territorial:

Tabla 3: Distritos del Municipio de Tiquipaya

DISTRITOS	UBICACIÓN TERRITORIAL	CARACTERÍSTICAS
Distrito 1	Noroeste	Íntegramente rural
Distrito 2	Noreste	Íntegramente rural
Distrito 3	Centro	Rural con altas pendientes
Distrito 4	Sud-oeste	Con predominio urbano
Distrito 5	Sud- este	Con predominio urbano
Distrito 6	Sud	Urbano rural

Fuente: Prof. Adolfo Arancibia, 2015.

2.2.3. Idiomas de Tiquipaya

El Gobierno Departamental de Cochabamba, a través de los resultados del último Censo de población y vivienda 2012 del INE, da a conocer que las lenguas que se hablan en

el municipio de Tiquipaya son: el castellano, el quechua, el aimara e idiomas extranjeros. De esa forma, se conoce que el castellano cuenta con 35.522 hablantes; después está el quechua con 10.759 personas bilingües; en tercer lugar está el aimara con 932 hablantes; hay una presencia mínima de idiomas extranjeros.

2.2.4. Aspectos educativos del Municipio de Tiquipaya

El número de escuelas que hay en los distintos distritos que forman parte del Municipio de Tiquipaya son 56 unidades educativas, de las cuales, treinta y nueve son fiscales, siete de convenio y las otras diez son privadas. Estas están distribuidas en los diferentes pisos ecológicos del valle y la cordilla (POA 2014 de la Dirección Distrital de Tiquipaya citado en Arancibia, 2015):

Tabla 4: Unidades educativas del Municipio de Tiquipaya

Núcleo escolar	Distrito	Unidades educativa
MONTECILLO ALTO	Nº 1	Mal Paso, Carmen Pampa, Totolima, Huaripucara, Montecillo Verde y Corral Pampa.
CH'APISIRCA	Nº 2	Ch'apisirca, Rumi Corral, Torre Torre, Jatun Pujru, Chachacomani, Torreni y Montehuayco.
CRUZANI	Nº 3	Cruzan, Laphia, Totora, Titiri y Linkupata y Jampina Huasi.
SAN MIGUEL	Nº 4	San Miguel, Salomón Romero, Simón Bolívar, Judith Capriolo, Magdalena Postel, Divino Niño, Modelo Tiquipaya, La Floresta Montecillo y la Floresta Collpampa y el Centro Integrado Ángel Pinto.
TORIBIO CLAURE	Nº 5	Toribio Claure, Marcelo Quiroga Santa Cruz, 26 Febrero, Jesús Maestro, Molinos, Ciudad de los Niños, CIFA Secundaria, CIFA Intermedio, Jesús Maestro "B" y Link'u Pata Valle.
IV CENTENARIO	Nº 6	Elizardo Pérez , Carlos Garibaldi, Ecológico Chiquicollo, IV Centenario Mañana, IV Centenario Tarde y IV Centenario Nocturno.

Fuente: Prof. Adolfo Arancibia, 2015.

2.3. UNIDAD EDUCATIVA ELIZARDO PÉREZ

La Unidad Educativa Elizardo Pérez se encuentra ubicada en el distrito 6 en la zona de Linde, al sud del Municipio de Tiquipaya; jurisdiccionalmente depende de la Dirección Distrital de Educación del Municipio de Tiquipaya. Actualmente, esta institución atiende

con dos niveles de educación: Nivel inicial en familia comunitaria y el Nivel primario comunitario vocacional. Por ello, acoge a niñas y niños de los diferentes sectores y zonas aledañas tales como el Barrio Trojes, el Barrio el Carmen, el Barrio Policial, la Zona del Cruce Taquiña, la Zona Linde, la Zona de Chiquicollo, la Zona de Molle-Molle, entre otros (Arancibia, 2015).

2.3.1. Antecedentes históricos

La UE Elizardo Pérez inició sus actividades el 30 de enero de 1989, con el nombre de "Escuela Mixta Linde" turno mañana, bajo la Dirección del Prof. Fanor Velasco (Inscripciones 1989, citado en Arancibia, 2015). En ese entonces, se contaba con el siguiente plantel administrativo y docente: un director, nueve maestras y un maestro, quienes participaron en la fundación y atención de la Escuela Mixta "Linde" que en su momento contaba con 360 estudiantes distribuidos en los cursos de pre-básico, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de primaria (Arancibia, 2015). Lamentablemente, no se pudo encontrar más datos sobre la UE porque según el actual director Prof. Adolfo Arancibia no existe documentación archivada sobre los antecedentes de la escuela.

2.3.2. Misión

La misión de la institución es:

Educar y formar integralmente la personalidad de los niños y adolescentes, sobre la base de los nuevos postulados educativos que permiten diversificar y construir nuevos conocimientos en base al análisis crítico y la reflexión, capaces de indagar, analizar, aprender, comprender, dialogar y convivir, con fundamentos éticos, criterio científico, respeto por la diferencia, eficiencia para contribuir a transformar su entorno familiar social. (Salinas, García, & Covarubias, 2015)

De acuerdo con la misión, observamos que la UE Elizardo Pérez aún no explicita por escrito la enseñanza de una L2 como demanda la educación actual. Sin embargo, evoca una instrucción holística y constructivista para que el alumno sea un ciudadano con valores y principios que respete la pluralidad entre sus pares en convivencia armoniosa; además, supone que los estudiantes obtengan capacidades en la investigación científica. Entonces,

creemos conveniente incluir una proyección referente a la identidad cultural y lingüística de los estudiantes para que de esa forma se logre una formación integral.

2.3.3. Visión

La visión de la Unidad Educativa Elizardo Pérez es:

Ser una institución educativa reconocida, tanto a nivel local como departamental, como el líder en la implementación de sus políticas educativas que brinden calidad educativa y por excelencia de sus egresados, afianzando en la educación valores para el desarrollo de la comunidad educativa caracteriza por la identidad cultural, la solidaridad, autonomía y la participación crítica y reflexiva en espacios educativos acorde a los postulados pedagógicos para el desarrollo óptimos de competencias. (Salinas, García, & Covarubias, 2015)

La institución, en su visión, establece y caracteriza como un punto central la identidad cultural, es así que a partir de la gestión 2015 ha iniciado un proceso gradual con la implementación de la enseñanza del quechua como L2 con el apoyo del QA.

2.3.4. Plantel docente y administrativo

La unidad educativa cuenta a su servicio con 33 personas. Del sector administrativo se encargan el director Prof. Adolfo Arancibia, la secretaria María Carmen Mendieta y la regenta Rosse Mary Vargas. En la parte pedagógica, sin tomar en cuenta a los dos maestros de música y las dos maestras de educación, trabaja con 26 profesores que se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 5: Plantel docente de la UE Elizardo Pérez

Plantel docente de la UE Elizardo Pérez					
CURSOS	PARALELOS				N°
	A	B	C	D	
Pre-inicial	Bernandina Marzana	Lidia Beltran	Nieves Saavedra		3
Inicial	Ana Angulo	Bertha Farfan	Trifonia Ricaldi		3
Primero	Nora Ramos	Kathia Ballivián	Virginia Rodríguez	Delma Lara	4
Segundo	Juan Velarde	Sonia Rojas	Luisa Veizaga	Alicia Ozinaga	4
Tercero	Danitza Salinas	Estela García	Jorge Covarrubias		3
Cuarto	Sonia Ibarra	Willy Alcocer	Lucio Blanco		3

Quinto	Luisa Corrales	Freddy Veizaga	Javier Veizaga		3
Sexto	Antenor Condori	Nancy Rojas	Basilía Arandia		3
TOTAL	8	8	8	2	26

Fuente: Gaby Gabriela Vargas, a partir de la lista de asistencia de los profesores, 2015.

Según el Prof. Adolfo Arancibia, director de la UEEP, se conoce que la mayoría de los profesores ya están próximos a jubilarse, porque llegan a la escuela para cumplir sus últimos años de servicio según instructivas de SEDUCA (HV.M1: 16/11/15)¹. Esta situación es una especie de beneficio que se da al maestro rural por haber trabajado bastante tiempo en las zonas alejadas del departamento de Cochabamba. Así mismo, hizo saber que del total de educadores que hay en la escuela: 24 son licenciados a través del PROFOCOM, 14 se graduaron en la primera fase y en la última etapa 10.

2.3.5. Estudiantes de los niveles inicial y primaria

Según el POA 2015, la unidad educativa cuenta con un número de 823 estudiantes entre varones y mujeres inscritos en la presente gestión. Su distribución por niveles y paralelos se muestran en el siguiente cuadro:

Tabla 6: Número de estudiantes en la UE Elizardo Pérez

NIVEL	CURSOS	PARALELOS				TOTAL
		A	B	C	D	
INICIAL	Primero	29	28	30		87
	Segundo	34	34	34		102
PRIMARIA	Primero	28	27	27	28	110
	Segundo	32	32	33	27	124
	Tercero	34	33	35		102
	Cuarto	35	35	34		104
	Quinto	35	34	34		103
	Sexto	30	29	32		91
TOTAL		257	252	259	55	823

Fuente: SIE inicio de gestión 2015, citado en Arancibia, 2015.

¹ Historia de vida del maestro uno llevada a cabo el 16 de noviembre del 2015.

De acuerdo con conversaciones con los profesores con quienes trabajamos, tercero y cuarto, y así también con el director de la escuela, se sabe que los niños que asisten a esta unidad educativa son de zonas aledañas. También, existe un número considerable de niños con padres que provienen de los departamentos de Oruro, Potosí y La Paz.

2.4. LA ENSEÑANZA DEL QUECHUA COMO L2 EN LA UE ELIZARDO PÉREZ

La enseñanza de la lengua quechua en la UE Elizardo Pérez se da desde el primero hasta el sexto curso de primaria. Pero, es considerada como materia a partir del quinto de primaria, ya que hasta entonces, es parte del área Comunicación y Lenguajes. El contenido de enseñanza de la lengua quechua, según el Plan Curricular Anual Bimestralizado de la Educación primaria comunitaria vocacional, se desarrolla de esta forma en todos los paralelos de terceros y cuartos (Ibarra, Alcocer, & Blanco, 2015).

2.4.1. El quechua dentro el Plan Curricular del tercero de primaria

Como se mencionó con anterioridad, la enseñanza del quechua en este grado de instrucción se desarrolla en el área de Comunicación y Lenguajes. En ella se plantea este objetivo: “durante el año escolar se verán los códigos lingüísticos en las relaciones socioculturales basados en gestos, saludos y otros” (Salinas, García, & Covarubias, 2015).

Consideramos que el objetivo limita el uso del quechua como L2 a frases de iniciación de clase por lo que inferimos que la enseñanza del quechua se desarrolla como una temática y no así como un medio.

2.4.2. El quechua dentro el Plan Curricular del cuarto de primaria

De acuerdo con el Plan Curricular, en este nivel de instrucción, los contenidos para la enseñanza del quechua se desarrollan dentro de todas las áreas tal como lo indica la nueva Ley de Educación. Es así que el objetivo del nivel es:

Desarrollar capacidades vocacionales, potencialidades humanas, actitudes investigativas de la ciencia, la técnica y tecnología orientada a la identificación cultural y lingüística, ligados a los valores comunitarios de articulación, contribución, de redistribución y reciprocidad, la adquisición de saberes y

conocimientos propios y la práctica de la interculturalidad, desestructurando esquemas mentales individualistas, racistas, clasistas, regionalistas, caudalistas y discriminatorias. (Ibarra, Alcocer, & Blanco, 2015)

Este planteamiento evoca que los estudiantes descubran y fomenten sus habilidades para que en un futuro próximo sean profesionales prósperos de vocación y no por ocasión. Además, supone enseñar contenidos científicos acordes a la época tecnológica sin dejar de lado la instrucción de conocimientos sobre cultura, lengua, organización comunitaria y de cosmovisiones ancestrales propias de Bolivia.

En suma, los cursos de tercero y cuarto de primaria de la UEEP complementan en sus objetivos la enseñanza de una L2, pero de distintas maneras. La primera supone una enseñanza limitada a través de rituales de iniciación de clase a partir de la expresión oral, en cambio, la segunda propone vincular la lengua con un contexto cultural desde la oralidad.

Capítulo 3: Fundamentación teórica

Este capítulo presenta el marco conceptual que fundamenta el tema de estudio. Por tanto, desarrollaremos el contexto del quechua en Cochabamba, la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua, teorías de adquisición, las metodologías de enseñanza de segundas lenguas y la diferencia entre oralidad y expresión oral.

3.1. CONTEXTO DEL QUECHUA EN COCHABAMBA

El departamento de Cochabamba es considerado el corazón de Bolivia, lugar donde, desde la época de la colonia hasta la actualidad, ha habido y aún coexiste una gran diversidad cultural y lingüística. Así lo indica Sichra al mencionar que antiguamente “los pueblos y ciudades de Cochabamba se conformaron desde un principio como espacios bilingües por el hecho de albergar a las familias de los hacendados que utilizaban el quechua cotidianamente y lo transmitían a sus hijos”, además, resalta que “hoy en día, las áreas urbanas en el departamento de Cochabamba son tan bilingües como las áreas rurales” (2007, pág. 90). Es decir, la población cochabambina aun no ha perdido el uso de la lengua indígena que representa a la region, aunque los espacios de uso del quechua han estado en un proceso constante de subordinacion ante el castellano. A partir de ello, abordaremos el bilingüismo social en Cochabamba, la enseñanza del quechua en la escuela, las lenguas indígenas en el Estado republicano de Bolivia y las políticas lingüísticas del actual gobierno.

3.1.1. Bilingüismo social en Cochabamba

El concepto de bilingüismo se refiere a que en el interior de una colectividad existen dos lenguas (Pérez, 2007). A partir de esta definición, comprendemos que se trata de una sociedad en donde hay dos lenguas y que la gente hace uso de ellas indistintamente, de acuerdo con el nivel de conocimiento y a las necesidades comunicativas que tenga. Dicho esto, es necesario recordar que en Cochabamba las lenguas que predominan son el castellano y el quechua. Asimismo, se evidencia la presencia de otros idiomas, tales como

el guaraní, el aimara, e incluso del inglés como lengua extranjera (INE, 2012). Entonces, cabe mencionar que esta ciudad es una zona plurilingüe con predominio de bilingües quechua-castellano.

3.1.2. Enseñanza del quechua en la escuela

En el párrafo anterior indicamos que Cochabamba es una ciudad donde la lengua dominante es el castellano y la L2 es el quechua. Sin embargo, la enseñanza del quechua en la escuela en la época republicana fue excluida pese a la presencia de poblaciones monolingües quechua-hablantes. Es necesario referirnos a la escuela porque “es agente de normalización lingüística y que, como tal, tiene responsabilidades referidas a la lengua. Una de estas responsabilidades es la de ofrecer un modelo” (Cassany, Luna, & Sanz, 2000, pág. 22). La incursión de la lengua quechua en las instituciones educativas otorga prestigio a los hablantes, “la escuela tiene fuerza, fuerza interna” (Cassany, Luna, & Sanz, 2000, pág. 20), que se impregna en la sociedad.

En sociedades donde hay contacto de lenguas, según Siguan la enseñanza de dos lenguas distintas dentro del sistema educativo se puede aplicar desde tres modelos, que son (1994, pág. 12): 1) Se utiliza solamente una lengua “porque es la lengua oficial, o la mayoritaria o la de prestigio” para la instrucción aunque existan estudiantes con otra lengua materna. 2) Se usa la “lengua oficial como lengua de enseñanza pero la lengua minoritaria está también presente como lengua enseñada para permitir a los alumnos que la tienen como primera lengua el perfeccionar su conocimiento”. Este modelo permite familiarizar la L2 con los monolingües y acrecentar destrezas en los bilingües. 3) La tercera posibilidad, consiste en usar “la lengua considerada minoritaria como lengua de enseñanza, lo que puede hacerse en forma reducida, utilizándola en algunas asignaturas y en algunos cursos o en condiciones de relativo equilibrio con la lengua principal”. De acuerdo con la propuesta de Siguan, la escuela puede omitir la L2, combinar la L1 con la L2, o solamente usar la L2 para algunos temas. El último modelo es el que nos interesa abordar, pues el Quechua en Acción demanda enseñar el quechua como L2 utilizando la misma lengua.

La escuela es un mecanismo poderoso para la enseñanza, aprendizaje y la adquisición de una lengua en una colectividad porque “es el reflejo de la sociedad a la que pertenece y no al revés” (Sierra, 1994, pág. 62). En nuestro caso, el quechua responde a la historia y a la cotidianeidad de la población cochabambina. Entonces, la escuela coadyuva al progreso o al fracaso de la transmisión de este código lingüístico a las nuevas generaciones en las familias. Al respecto Fishman indica:

De hecho y debido a su naturaleza básicamente comunicativa e identificativa, la fluidez y la retención de lenguas adquiridas en la escuela depende, en último extremo, mucho más de factores extraescolares y postescolares (factores como la oportunidad de su empleo y utilidad de uso) que los factores escolares mismos (tales como las horas de clase y métodos o material de aprendizaje). (Fishman, 1990: 192 citado en Sierra, 1994, pág. 61)

Es decir, la enseñanza formal del quechua tendría mayor éxito con la retroalimentación en la cotidianeidad porque los estudiantes no solo tendrían la oportunidad de usar la lengua la institucionalidad, sino también, en la comunidad y en la familia.

3.1.3. Las lenguas indígenas en el Estado Republicano de Bolivia

Si uno se remonta al papel que tenían las lenguas indígenas dentro de Bolivia después de concebirse como estado republicano, seguramente verificará que no tenían importancia dentro de la escuela, ya que, estas instituciones eran identificadas como castellanizantes o homogeneizantes. Por esa razón, se relegaba la enseñanza en y de lenguas indígenas en esos contextos porque el campesino no tenía ese derecho, a pesar de que la “educación era el primer deber del Gobierno” (Ministerio de Educación, 2010, pág. 8).

Por tanto, la enseñanza formal en Bolivia estaba destinada a la elite (mestizos y criollos) quienes mantuvieron las prácticas pedagógicas de los colonizadores europeos utilizando el castellano como medio de instrucción. La situación de opresión a las lenguas indígenas como a los hablantes, se desestabilizó en 1931 a partir de “la inclusión de las lenguas indígenas dentro del sistema educativo” en la escuela Ayllu de Warisata, liderado por Elizardo Pérez y Avelino Siñani (Ministerio de educación, 2014, pág. 15).

Lamentablemente, este proyecto no tuvo éxito y los campesinos seguían excluidos del sistema educativo, hasta 1952, año en el que la población pudo acceder a la educación después del alzamiento indígena realizado en el gobierno del Movimiento Nacional Revolucionario, MNR. Producto de esa movilización, se logró la escolarización universal, gratuita y obligatoria, la cual, tenía el propósito de castellanizar al indio para incorporarlo al Estado (Sichra, Guzmán, Terán, & García, 2007), es decir “modernizar a la sociedad, bajo principios civilizatorios, homogeneizadores y nacionalistas” (Ministerio de Educación, 2010, pág. 11). Luego, el año 1989 “la Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia” presentó “su propuesta educativa” exigiendo la enseñanza en lengua materna por medio de una “educación intercultural, bilingüe como modelo educativo apropiado para contribuir a mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas” (Sichra, Guzmán, Terán, & García, 2007, pág. 13). A partir de esta idea, el 7 de julio de 1994, el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada promulgó la Reforma Educativa, Ley 1565. Así, por primera vez tres lenguas indígenas formaron parte del sistema educativo del área rural (quechua, aymara y guaraní). De esa forma, se mantenía la omisión de la enseñanza de una L2 en las zonas urbanas, porque solamente se estipulaba una educación bilingüe a las áreas rurales a partir de aplicación del método comunicativo para la enseñanza del castellano como L2 (Plaza, 2014).

3.1.4. Políticas lingüísticas del actual gobierno

Desde la elección del primer presidente indígena, Juan Evo Morales Ayma, el año 2006, Bolivia presentó cambios trascendentales en el ámbito social, económico, político, cultural y educativo. Por ejemplo, el 2009 en la promulgación de la Nueva Constitución Política del Estado se incluyó normativas relacionadas a las lenguas de los pueblos indígenas originarios campesinos en la legislación. Una de ellas son las políticas lingüísticas, que se entiende como “reglamentos, decretos, ordenes en favor al uso, la enseñanza, el aprendizaje y la transmisión de una lengua oficialmente reconocida entre la sociedad” (Estado Plurinacional de Bolivia, 2007, pág. 7). Así también, en el Decreto Supremo N°1313 se estipula que:

Las políticas lingüísticas, culturales y educativas del Estado Plurinacional de Bolivia, se fundamenta en la diversidad cultural y lingüística existente en el país, expresada en diversas normas constitucionales y leyes que apoyan el proceso de reivindicación de los derechos lingüísticos y culturales de las naciones y pueblos indígenas originarios y Afrobolivianos, que luchan por mantener su diversidad lingüística y la búsqueda de recuperación, vitalización y desarrollo de las lenguas indígenas originaria. (Ministerio de Educación, 2010, pág. 42)

A partir de esas disposiciones, se pretende promover la diversidad en la transmisión de conocimientos de las lenguas indígenas dentro del Estado Plurinacional de Bolivia. Esta pretensión se refleja en la promulgación de las siguientes leyes: Ley de la Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez", N° 070; Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, N° 269, y otras disposiciones legales.

3.1.4.1. Ley de la Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez", N° 070

El gobierno de Evo Morales promulgó, el 20 de diciembre del 2010, la Ley de la Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez" N° 070. En el Art. 1, inciso 8, se plantea una educación:

Intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas. (Ministerio de Educación, 2010, pág. 2)

Es decir, el sistema educativo en general tiene la obligatoriedad de incluir la enseñanza de uno de los 36 idiomas oficiales en el currículo institucional. Este puede ser tomado como L1 si la población no tiene como lengua madre el castellano y como L2 si el castellano es la primera lengua del lugar. La inserción de las lenguas indígenas en las escuelas pretende pasar de la tradicional oral a una la enseñanza formal de la lengua. Según esta Ley, las lenguas de los pueblos indígenas tienen el mismo estatus que la lengua oficial, por ello se ordena una instrucción plurilingüe para reivindicarlas y desarrollarlas en la sociedad actual.

De acuerdo con esta ley, la UE Elizardo Pérez considera el castellano como L1 para la instrucción, el quechua como L2 y el inglés como lengua extranjera. En suma, por los

lineamientos del trabajo solamente nos enfocaremos en el proceso de enseñanza, aprendizaje y adquisición del quechua como L2 en los estudiantes de tercero y cuarto de primaria.

3.1.4.2. Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, N° 269

El 2 de agosto de 2012, se promulgó La Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, N° 269. Esta “es una norma jurídica que reconoce, protege, promueve, difunde, desarrolla y regula los derechos lingüísticos individuales y colectivos y recupera los idiomas oficiales en riesgo de extinción de los habitantes del Estado Plurinacional de Bolivia” (Inchauste, 2012, pág. 2). Es decir, la identidad cultural y lingüística de los bolivianos es un tema importante para el gobierno porque pretende revitalizarlas en distintos ámbitos. Por ejemplo, el quechua, al igual que otras lenguas, está siendo desplazada por la lengua oficial, ya que se evidencia excesivos préstamos del castellano y una ruptura en la transmisión intergeneracional de este código a las nuevas generaciones.

Un ámbito fundamental de esta ley es el educativo, así en el Art. 9. II, se ordena que “el sistema educativo del Estado Plurinacional del Bolivia, debe impulsar y desarrollar el estudio científico, normalización, normativización, estandarización lingüística y aplicación de los idiomas oficiales, en las diferentes instancias de la sociedad boliviana” (Estado Plurinacional de Bolivia, 2012, pág. 8). De esa manera, en todas las escuelas se debe trabajar la enseñanza formal en las cuatro competencias lingüísticas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita) de los idiomas oficiales, las cuales en muchos casos se caracterizan por ser orales.

Además, el Art. 12, I. establece que “el estudiante monolingüe castellano hablante, tiene derecho y el deber de aprender otro idioma oficial del Estado, predominante en la región, como segunda lengua” (Estado Plurinacional de Bolivia, 2012, pág. 9).

En suma, tanto las instituciones educativas como los estudiantes, profesores, directores o cualquier agente involucrado con la educación boliviana tiene la obligación y el derecho de enseñar, aprender y adquirir una L2.

3.1.4.3. Otras disposiciones legales para las lenguas indígenas

Las políticas lingüísticas no solo se establecen en leyes, sino también en normas, las cuales están establecidas dentro de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009), como ser:

- En el Art. 5.I, se confiere el estatuto oficial a 36 lenguas, entre ellas el quechua.
- En el Art. 5.II, se menciona que el Gobierno plurinacional y departamentales deben utilizar dos idiomas oficiales, una lengua indígena y el castellano.
- En el Art. 95. II, se indica que “las universidades deberán implementar programas para la recuperación, preservación, desarrollo, aprendizaje y divulgación de las diferentes lenguas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos” (2009, pág. 37).

En decir, estas disposiciones intentan revertir la indiferencia que por varias décadas estuvo en boga en relación al uso, la enseñanza, aprendizaje y adquisición de las lenguas indígenas.

3.2. LA ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Los términos de adquisición y aprendizaje en la adquisición de lenguas son ampliamente debatidos por su dimensión dicotómica, aunque en ciertas ocasiones, suelen ser concebidos “como sinónimos para referirse a cómo adquiere/aprende el individuo una segunda lengua” (Saavedra, 2010, pág. 32). Según Corder:

La adquisición de la lengua se da en el bebé y el niño pequeño, al mismo tiempo que están adquiriendo otras habilidades y muchos otros conocimientos del mundo. El aprendizaje de la lengua, es decir, aprender una segunda lengua, normalmente empieza en una etapa posterior, cuando ya se ha establecido la ejecución de la lengua, y están completos o a punto de completarse muchos otros procesos de maduración física y mental. (Corder, 1973, pág. 104)

Entonces, la adquisición de la primera lengua (L1) es un proceso natural e inconsciente que no necesita de instrucción programada porque se asimila e internaliza la lengua que en el seno familiar se utiliza, siempre y cuando, la persona no presente patologías. Asimismo, Corder plantea que una L2 se aprende a partir del conocimiento

lingüístico de la lengua materna. Esta última posición es apoyada por Cummins, al sostener que:

Existe una relación de interdependencia entre la competencia lingüística en dos o más lenguas. Hay una competencia lingüística general, entendida como capacidad que se adquiere en la primera lengua, pero que, después, puede vehicularse a través de varios idiomas. De esta manera, cada aprendizaje lingüístico, no importa en qué lengua se realice, es una suma a la competencia lingüística general del individuo. La cuestión de esta competencia en una lengua o en otra es sólo una cuestión de contexto. (Cummins, 1979 citado en Cassany, Luna, & Sanz, 2000, pág. 28)

Quiere decir, que una segunda lengua se enseña a través de los signos lingüísticos de la lengua madre, esta facilita la facultad de pensar en otro código. Para guiar y programar este proceso de aprendizaje se considera la edad, el ambiente, las capacidades y estrategias para mantener la motivación de los estudiantes.

Sin embargo, también se entiende que una segunda lengua “es toda lengua que se adquiere posteriormente, bien sea porque en el contexto del alumno están presentes dos o más lenguas, bien sea porque realiza en ella aprendizaje formal” (Cassany, Luna, & Sanz, 2000, pág. 28). Es decir, por un lado indicamos que para hablar dos lenguas no siempre se necesita de aprendizaje formal. Y por el otro, si se quiere de la enseñanza formal con el fin de desarrollar competencias comunicativas en la L2, en este campo Berko y Bernstein manifiestan:

Proporcionar a los estudiantes condiciones que se asemejen a la de los niños en proceso de adquisición de la lengua materna: oportunidades de conversar sobre temas de interés para el estudiante como nativos que proporcionen un input ajustado al nivel del estudiante, que suministren respuestas conversacionales que completen la construcción de las producciones del estudiante, que esté genuinamente interesadas a comunicarse con el estudiante y que mantengan una relación afectiva positiva con éste. (Berko & Bernstein, 1999, pág. 500)

En otras palabras, la adquisición de una L2 en la enseñanza formal es posible si se utiliza la lengua en dinámicas que involucren al estudiante en acciones y no así en la memorización de léxico y de repetición de estructuras gramaticales de la L2.

Sin embargo, no todas las competencias lingüísticas pueden ser adquiridas de manera natural, por ejemplo la escritura. La expresión escrita requiere de un proceso de aprendizaje, por tanto, se recurre a una “intervención institucional” porque se “se aspira al conocimiento escrito” como suele hacerse con la L1 (Liceras, 1996, pág. 227).

Como evidenciamos hasta el momento, la primera postura considera que la adquisición solo compete a la lengua materna (L1) en una etapa infantil donde la familia transmite la lengua sin reflexionar acerca de la estructura sino en la funcionalidad. En cambio, el aprendizaje se da en personas que ya han adquirido la competencia lingüística de la L1, la cual es el vínculo para enseñar y aprender una segunda o tercera lengua, generalmente en etapa escolar.

El segundo punto de vista, manifiesta que se adquiere tanto la L1 como la L2, considerando que una L2 puede ser adquirida de manera informal y formal. La primera ocurre cuando existen dos o más lenguas en el contexto. Y la segunda, se da cuando el estudiante se apropia de la lengua en la participación de situaciones reales de comunicación al cual es expuesto en la escuela. Es decir, se puede adquirir la competencia comunicativa de manera oral de la L2 en una institución formal.

La tercera posición, considera que la escritura tanto de la L1 como de la L2 se aprende en la educación formal porque es un proceso consciente que implica metacognición guiadas por un maestro.

Frente a estas posiciones, consideramos que es si posible darse la adquisición del quechua como L2 dentro de las instituciones educativas, porque si se llega a crear situaciones comunicativas donde los estudiantes, naturalmente, interactúen a través de conversaciones, juegos, canciones, entre otros, estos implícitamente se apropian de la estructura gramatical de la lengua como suele suceder con la adquisición del castellano. Asimismo, consideramos que la enseñanza de la escritura normalizada se relaciona con el aprendizaje, el cual es factible a través de los elementos lingüísticos del alfabeto del castellano. Por tanto, la adquisición y el aprendizaje son dos procesos complementarios y no así opuestos.

En suma, la adquisición es un proceso complejo que se puede entender desde distintas teorías, como ser: la perspectiva descriptiva conductista, la teoría de adquisición innatista y el modelo del monitor de Krashen.

3.3. TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE LENGUAS

Las teorías de adquisición de lenguas son importantes para considerar el diseño y la implementación de la enseñanza del quechua como L2 a partir del Quechua en acción. En este sentido, consideramos la perspectiva descriptiva conductista, la teoría de adquisición innatista y la teoría del modelo del monitor de Krashen.

3.3.1. La perspectiva descriptiva conductista

“Los conductistas o teóricos del aprendizaje (Skinner, 1957, 1969; Whitehurst; 1982)” aseveran que la adquisición de la lengua “es similar a cualquier otra conducta aprendida” (Berko & Bernstein, 1999, pág. 409). En la perspectiva descriptiva conductista, Skinner indica que el aprendizaje de la lengua es un sistema de hábitos que se construye bajo el modelo de estímulos y respuestas, donde es importante los refuerzos de las respuestas positivas para generar aprendizaje (Plaza, 2014). De acuerdo con Plaza, la adquisición desde esta visión relaciona cómo el niño aumenta sus conocimientos en la lengua a partir de la repetición al cual es expuesto. El alumno retroalimenta su repertorio a partir de la motivación (estímulo) que le proporciona las devoluciones afirmativas que recibe por asociar el significado con la estructura imitada.

Los conductistas proponen que el habla es producto del refuerzo que el contexto (adultos, amigos, familiares, profesores, otros) proporciona, a través de ello se plantean tres tipos de aprendizaje de la L1: condicionamiento clásico, condicionamiento operante y aprendizaje social (Berko & Bernstein, 1999). Los cuales son aplicables a la L2 por considerarse otro hábito más.

a) El condicionamiento clásico plantea que un estímulo inicialmente neutro es capaz de producir una determinada respuesta a través de la creación de una conexión entre un estímulo nuevo y un reflejo ya existente (Férnadez-Trespalcios, 1986a citado en Cantabria, 2014). La nueva conducta o aprendizaje es producto de la asociación entre

estímulo y respuesta, que es una experiencia repetitiva por los refuerzos (positivos o negativos).

b) Condicionamiento operante o aprendizaje instrumental se caracteriza porque el hábito (conducta) recompensado se fortalece. Así, esta forma de aprender se llama operante porque la persona que responde a un estímulo lo hace a cambio de un premio (refuerzo). Las recompensas son importantes porque si no se refuerza la conducta puede perderse.

c) Aprendizaje social sucede cuando la persona observa e imita a un modelo. Este se caracteriza porque prescinde de las recompensas (refuerzos) para consolidar un hábito o conducta (lograr un aprendizaje).

Estos tres tipos de aprendizaje son recurrentes en la enseñanza escolarizada de una L2, porque los profesores aplican el condicionamiento clásico y operante a través del puntaje numérico. Sin embargo, no todo sucede por medio de premios o refuerzos, porque en ese ambiente los estudiantes también encuentran a sus profesores y/o compañeros como modelo a seguir, siendo parte del aprendizaje social.

En suma, desde la perspectiva conductista, los niños aprenden una L2 a partir de la *repetición* a la cual son expuestos (input), donde retroalimentan su repertorio lingüístico con la motivación (estímulo) que le proporciona las devoluciones (*refuerzos*) afirmativas que recibe por asociar el significado con la estructura imitada.

3.3.2. La teoría de la adquisición innatista

La teoría de la adquisición innatista es una propuesta racionalista de Chomsky, quien “rechaza explícitamente” la perspectiva conductista que se enmarca en “la imitación, memorización, práctica mecánica, descontextualización de enunciados, como procedimientos favorecedores de la adquisición del lenguaje” (Zanón, 2007, pág. 5).

Según Corder (1967) “el aprendizaje de una L2 no es un proceso de formación de hábitos sino una actividad creativa –como había expuesto Chomsky (1959) - que lleva al aprendiz a cotejar hipótesis a partir de los datos de la L2, según el programa interno (un dispositivo de adquisición del lenguaje)” (Liceras, 1996, pág. 39). En otras palabras, el estudiante adquiere una L2 gracias a que tiene un sistema gramatical preestablecido que se

activa ante la exposición de un código lingüístico que proporciona la entrada comprensible (input). Según Chomsky, el dispositivo de adquisición del lenguaje:

Permite que los niños atiendan a la lengua que emplean los adultos de su entorno, hagan hipótesis sobre su funcionamiento y deriven la gramática adecuada (...) Los códigos lingüísticos se consideran innatos y constituyen el concepto conocido como Gramática Universal (GU). Chomsky (1975, p. 29) defiende la Gramática Universal, como el sistema de principios, condiciones y reglas que constituyen elementos o propiedades de todos los lenguajes humanos, no por accidente, sino por necesidad biológica. (Berko & Bernstein, 1999, pág. 407)

Entonces, podemos decir que la gramática universal está en los genes humanos, la cual se activa mediante el contexto y la información que transmiten los actores. Así mismo, Plaza (2014) sustenta, desde la teoría innatista de Chomsky, que lengua no se aprende sino se la adquiere por la facultad innata para procesar y construir el lenguaje del contexto a través de la mente (órgano del lenguaje), la adquisición no es un proceso de imitación sino de construcción.

En suma, la teoría de Chomsky argumenta que el estudiante adquiere una L2 en contexto, ahí se ata cabos e implícitamente se percata de las reglas estructurales de la lengua.

3.3.3. La teoría del modelo del monitor de Krashen

La teoría del modelo del monitor de Krashen retoma las ideas de Chomsky (Plaza, 2014). El planteamiento de Krashen se basa en cinco hipótesis, que son: la hipótesis de adquisición y aprendizaje, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del monitor, la hipótesis del input (entrada comprensiva) y la hipótesis del filtro afectivo.

a) La hipótesis de adquisición y aprendizaje

Krashen (1982) distingue la adquisición del aprendizaje, de la siguiente manera:

Krashen calls acquisition, responsible for the bulk of SLA in any context, including classroom. Krashen also claimed that unconscious, “acquired” knowledge of the target language (TL) was responsible for normal SL performance. Conscious of

knowledge of simple TL grammar rules, learning, is rarely accessible in natural communication, when became acquisition². (Long, 1987, pág. 116)

Al respecto, entendemos que la adquisición se refiere a la asimilación e interiorización natural de las reglas de la lengua a través de su uso en la comunicación, el cual implica necesidades e intereses reales ya sea en contextos familiares o formales, como ser la familia o la escuela. En cambio, el aprendizaje es el estudio consciente de la gramática de la lengua mediante la ejercitación de patrones lingüísticos. En relación a este planteamiento, Plaza (2011) argumenta que “en la adquisición uno siente la lengua y puede hablar, en el aprendizaje uno sabe las reglas y no necesariamente puede hablar la lengua” (Plaza, 2014, pág. 11), porque “la adquisición es un mecanismo mucho más poderoso y central que el aprendizaje, (...) es el proceso central y básico que nos permite llegar a usar la lengua, tanto receptiva como productivamente, y que el aprendizaje sólo sirve para controlar y corregir, con muchas limitaciones, los textos que producimos” (Krashen, 1981, citado en Cassany, 1997, pág. 71).

A partir de estas conceptualizaciones, evidenciamos la diferencia entre adquisición y aprendizaje. De acuerdo con Cassany (1997, págs. 72-73), quien parafrasea a Krashen (1981) enfatizamos las siguientes características:

Adquisición	Aprendizaje
La adquisición de una L1 o una L2 son procesos muy similares.	
“El individuo tiene interacciones reales (comunicación natural) con los hablantes de la lengua que adquiere”.	“El individuo aprende a partir de situaciones no reales en las que no hay comunicación natural (dictados, ejercicios de rellenar huecos...)”.
“El individuo se fija en el contenido del mensaje más que en la forma”.	“El individuo se fija especialmente en la forma de los mensajes”.

² Para Krashen, la adquisición de la segunda lengua ocurre en cualquier contexto, incluido las aulas. Krashen considera la adquisición del conocimiento del lenguaje como un proceso inconsciente a partir de la ejecución natural de la segunda lengua. El aprendizaje es un proceso consciente característico por la internalización de las reglas gramaticales de la segunda lengua, este es raramente accesible en una comunicación natural, donde suele darse la adquisición.

“No hay enseñanza de reglas gramaticales ni corrección de errores”.	“Se aprende a través de las reglas gramaticales y de la corrección de los errores”.
“El individuo no es consciente de las reglas que adquiere”.	“El individuo es consciente de las reglas que aprende”.
“El individuo a veces puede autocorregirse y lo hace utilizando su intuición lingüística”.	“El individuo usa generalmente las reglas aprendidas para corregir lo que dice o escribe”.
“Existe un orden natural de adquisición de las distintas estructuras de la lengua”.	“No hay un solo orden de aprendizaje de las estructuras, los programas solamente coinciden en la ordenación del más simple a lo más complejo, que puede diferir del orden natural”.
“Está muy relacionada con la actitud. El individuo debe tener buenas actitudes (motivaciones, interés...) para adquirir la lengua”.	“Está muy relacionado con la aptitud. El individuo debe tener buenas aptitudes (conocimientos gramaticales, inteligencia...) para aprender la lengua”.
“El individuo ha estado expuesto (ha escuchado o leído) a un ítem lingüístico (una estructura, una palabra...) muchas veces antes de producirlo”.	“El individuo produce un determinado ítem lingüístico después de haberlo comprendido por primera vez”.

Esta diferenciación está en una línea tenue en la práctica. En nuestro caso, nos interesa resaltar que el Quechua en Acción tiene como objetivo lograr la adquisición del quechua como L2 en un contexto formal mediante dinámicas reales, en donde los niños realicen actividades interpersonales usando el quechua en las aulas. Sin embargo, también se da un proceso de aprendizaje porque en la educación tradicional de las escuelas, los maestros se resisten a prescindir de la escritura, de la corrección del error, de la memorización y de la repetición de enunciados.

b) La hipótesis del orden natural

La hipótesis del orden natural indica que las estructuras de la L2 se adquieren de manera similar a la L1, Krashen (1981) manifiesta que el organizador es:

Aquella parte del cerebro del estudiante que estructura y memoriza subconscientemente el sistema de la nueva lengua. A partir del input comprensivo construye gradualmente las reglas lingüísticas (gramaticales y textuales) que el estudiante usará más adelante para producir textos que no ha memorizado anteriormente. Se basa en principios cognitivos: utiliza criterios lógicos y analíticos

para organizar conocimientos. (Krashen, 1981 citado en Cassany, 1997, págs. 74-75)

Es decir, adquirimos la L2 bajo los mismos procedimientos de la L1 a partir de la capacidad innata que nos faculta el órgano del lenguaje que poseemos como seres humanos. Para ello, es muy importante que el estudiante use la lengua en contexto, el aquí y ahora le permite relacionar el significante con el significado bajo una serie de planteamientos frente a la funcionalidad de la segunda lengua, donde se van desechando o afirmando hipótesis a medida que entiende el input.

c) La hipótesis del monitor

Según Krashen, la hipótesis del monitor o hipótesis de la autocorrección indica que todo aprendiz de una L2 posee un mecanismo de control consciente que le permite hacer las correcciones necesarias al lenguaje expresado, oral o escrito (Crawford, 2003). Para que el alumno realice esta práctica necesita de tiempo, periodo de atención a las reglas de la lengua y no así a la interpretación del mensaje.

Richards y Rodgers (1998. pág. 25) definen el monitor como “el almacén del conocimiento gramatical consciente de la lengua que se aprende a través de la enseñanza formal y al que se recurre para codificar enunciados producidos a través del sistema adquirido”. De la misma manera, Cassany sostiene que el monitor es el responsable de “sistematizar y almacenar todos los aprendizajes conscientes que recibe el individuo” (Cassany, 1997, pág. 76). Es decir, la hipótesis del monitor está vinculada con el proceso de aprendizaje que es dirigido por un profesor de lenguas que va enseñando explícitamente las estructuras lingüísticas.

d) La hipótesis del input comprensible

De acuerdo con Krashen, el input comprensible “es el conjunto de textos codificados en la lengua por adquirir que el individuo escucha o lee” (Cassany, 1997, pág. 74). Entonces, es la más importante para la adquisición (Crawford, 2003), ya que “para adquirir, entender y capturar la lengua lo central es que el insumo que el alumno recibe sea comprensible y ligeramente superior al que ya domina” (Plaza, 2014, pág. 11). Al respecto,

Krashen (1982) manifiesta que el input o entrada entendible es una condición para adquirir una L2, la cual tiene cuatro características:

1) Optimal input is comprehensible; that is, the message is understandable by the learner regardless of his or her level of L2 proficiency. 2) Optimal input is interesting and /or relevant. 3) Optimal input is not grammatically sequenced. 4) Optimal input must be in sufficient quantity, although it is difficult to specify just how much enough is.³ (Krashen, 1982 citado en Cummins, 1987, pág. 157)

A nuestro entender, el estudiante entiende o accede al mensaje porque el léxico abundante que se maneja en clase le es familiar e interesante, además este no está expuesto a ejercicios gramaticales sino a conversaciones o actividades interactivas a partir de la L2 y del lenguaje extra-lingüístico.

En suma, se necesita de tiempo suficiente para el hablante pueda expresarse con naturalidad en la L2 a partir de la comprensión del mensaje simple y claro, y no así de la estructura gramatical.

e) La hipótesis del filtro afectivo

Krashen (1981) indica que el filtro afectivo “es aquella parte del cerebro del estudiante que selecciona del input la información que llegará al organizador. Se basa en factores afectivos: motivación, angustia, etc.” (Krashen, 1981 citado en Cassany, 1997, pág. 75). Reforzando este planteamiento, Crawford (2003) asocia la adquisición de la L2 con los sentimientos de éxito. Entonces, entenderemos que el filtro afectivo según Cassany es:

Como una pantalla o tamiz, que, en determinadas condiciones impide que el input llegue en estado puro al organizador. Cuando el aprendiz no está motivado, cuando no le interesa el código escrito ni se identifica con sus usuarios, el filtro afectivo selecciona la entrada de input, de forma que el organizador no dispone de todos los datos para inducir el sistema del código. (Cassany, 1997, pág. 77)

En otras palabras, el filtro afectivo es una coladera que puede y no bloquear la información de la L2, a partir de los sentimientos que el alumno manifieste. Por ello, el

³ 1) El input optimo es comprensible porque el mensaje esta de acuerdo a nivel de conocimiento que los estudiantes tienen de la segunda lengua. 2) El input optimo es interesante y /o relevante. 3) El input optimo no es una secuencia gramatical. 4) El input optimo debe ser de calidad y en abundancia.

ambiente es fundamental porque si el ambiente es motivador este sin duda impulsará sentimientos positivos, y el filtro se mantendrá bajo y propiciará una adquisición significativa de la entrada comprensible. En cambio, si el escenario está impregnado de tensión, estrés y angustia, el alumno eleva su filtro afectivo, lo cual dificulta en gran medida comprensión del mensaje.

En conclusión, la teoría del monitor de Krashen es fundamental en la presente investigación porque el Quechua en Acción propone la adquisición del quechua como L2 apoyándose en esta teoría, como también en la de Chomsky.

3.4. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

La metodología del texto *Chawpinchanapaq* se basa en la inmersión lingüística, la enseñanza por contenidos y el enfoque comunicativo, los cuales desarrollaremos a continuación:

3.4.1. La inmersión lingüística

La inmersión lingüística es un programa de enseñanza de una segunda lengua (L2), en la que se incluye su utilización en una o en todas las materias del currículo educativo (Cervantes, 2016). El profesor prepara actividades funcionales y no así estructurales en torno a la L2. Según Cassany, la inmersión:

Es el hecho que la lengua de relación y de instrucción en la escuela, y la lengua familiar de los niños y niñas que asisten al centro son distintas. Pero no todas las situaciones escolares en que se da esto son situaciones de inmersión lingüística, ya que una de las características centrales de estos programas se encuentra en que la nueva lengua no es enseñada/ adquirida como un objetivo en sí misma, sino no como un instrumento para hacer otras cosas interesantes y motivadoras. (Cassany, 1997, pág. 30)

En otras palabras, los programas de inmersión brindan clases comunicativas e interactivas para que los estudiantes adquieran una lengua diferente a su L1, este proceso no implica formalismos en la lengua. La tarea de los profesores es llegar a la comprensión sin recurrir a la traducción en la lengua materna de los estudiantes, estos se apoyan con el

lenguaje extra-lingüístico y los materiales didácticos para que los estudiantes puedan dar sentido a la palabra dentro de situaciones reales. Este tipo de actividades tienden a despertar y acrecentar el interés y la motivación de los estudiantes, así ellos llegan a fomentar actitudes positivas dentro y fuera del aula. Cassany señalaba que la inmersión se debe dar con una lengua distinta a la L1, en nuestro caso, el quechua es la L2 que se encuentra presente en la sociedad cochabambina.

Según el Instituto Cervantes, los programas de inmersión de segundas lenguas se pueden clasificar, de acuerdo al grado de intensidad, en total y parcial. “Se habla de inmersión total, cuando la L2 es la lengua vehicular dominante en el currículo, y de inmersión parcial, cuando la primera y segunda lengua funcionan de manera alternativa como medio de comunicación en el aula” (Cervantes, 2016). Desde esta posición, recordemos que el Quechua en Acción propone la enseñanza del quechua a partir del texto *Chawpinchanapaq* en la asignatura del quechua. Es decir, la UE Elizardo Pérez se propuso implementar una inmersión parcial, porque se restringe su uso a ciertos horarios y no así a tiempo completo.

3.4.2. La enseñanza basada en contenidos

La enseñanza basada en contenidos es otra propuesta metodológica para la enseñanza de una L2. Según Domínguez (2004), en ella no se focaliza la enseñanza estructural de la lengua sino contenidos curriculares u otras que establecen una comunicación real entre los estudiantes mientras van realizando actividades significativas en L2.

La enseñanza basada en contenidos se puede aplicar en el nivel primario o secundario, ahí “los estudiantes reciben una clase diaria” en segunda lengua o en lengua extranjera, porque el profesor organiza “el currículo alrededor de temas que se conectan con el contenido de otras asignaturas que los alumnos están estudiando en su lengua materna o alrededor de temas que son de interés general para los estudiantes de ciertas edades” (Freeman & Freeman, 2008, pág. 99). En otras palabras, la enseñanza de una L2 está integrada a otras actividades académicas como ser la matemática, historia, lenguaje que

son parte de la formación del estudiante. Hay que tener en cuenta que los maestros que emplean esta metodología no siempre son profesores de lengua, por ello Domínguez (2004) postula que es necesario la capacitación de los docentes en el uso de técnicas y estrategias para la enseñanza de contenidos curriculares a partir de la L2, para que estos no fracasen.

La enseñanza en contenidos, a nuestro entender no solo se limita a dar contenidos académicos en la L2, sino a realizar cosas usando la lengua, como ser barquitos de papel, juegos, entre otros. Ejemplo de ello, es el texto *Chawpinchanapaq*, donde los estudiantes de primaria aprenden la lengua mediante la realización de objetos o actividades lúdicas a través del método comunicativo.

3.4.3. El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo surge como una iniciativa británica, el cual cobra prestigio internacional a partir de su rápida aceptación por los especialistas en la enseñanza de lenguas (Domínguez, 2004). Desde este enfoque, Hernández “entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas (el aspecto funcional) y su propiedad” (2000, pág. 148). Apoyando esta noción, Núñez (2010) hace conocer que este enfoque:

Se basa en el funcionamiento del lenguaje en el proceso “vivo” de la comunicación donde se exige al estudiante su competencia para comprender y construir textos de forma coherente. Entre otros aspectos, favorece la integración de las cuatro habilidades de la lengua: leer, escribir, hablar y escuchar de forma natural. (Núñez, 2010, pág. 60)

Para propiciar un ambiente comunicativo, también se llega a usar textos y diálogos como materiales para recrear una situación, donde en la exposición natural de la lengua se puede integrar aspectos de gramática, léxico y fonología a partir de la comprensión escrita.

Por otra parte, Luzón y Soria (pág. 43) caracterizan al enfoque comunicativo por la enseñanza mediante tareas, la cual es “una unidad de trabajo en el aula que implique a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 (segunda lengua) mientras su atención se haya concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”. Es decir, el aula se transforma en un escenario donde se desarrollan

procesos comunicativos reales que propician una experiencia vivencial a los estudiantes, que prescinde de enseñanza formal de los contenidos lingüísticos.

Finalmente, Domínguez (2004, págs. 12-13) a partir Richards y Rodgers (1986) hace un breve resumen de las características del enfoque comunicativo, de la siguiente manera:

“Lo más importante es el significado. Para ello, se usan los diálogos donde se centran en las funciones comunicativas y normalmente no se memorizan”.

“Presentar los elementos de la lengua en un contexto es una premisa fundamental”.

“La repetición puede ocurrir, pero de manera tangencial”.

“Se busca una pronunciación comprensiva”.

“Se acepta cualquier recurso que ayude a los alumnos que dependerán de su edad, interés, etc.”.

“Se estimulan los intentos de comunicación desde el principio”.

“Se acepta un uso moderado de la lengua materna cuando sea necesario”.

“Se puede usar la traducción cuando los alumnos la necesitan o se benefician de ella”.

“Si es necesario, se puede empezar con la lectura y la escritura desde el primer día”.

“El sistema de la lengua objetivo se aprenderá mejor a través del proceso que busca la comunicación”.

“Los profesores ayudan a los alumnos en cualquier forma que los motive para trabajar con la lengua”.

“Cada alumno crea la lengua generalmente a través del ensayo y del error”.

“La motivación intrínseca partirá del interés por lo que se está comunicando con la lengua”.

En suma, en el enfoque comunicativo interesa el sentido que los estudiantes le otorgan a sus acciones, las cuales pueden recurrir a la repetición para no traducir, aunque la traducción no está prohibida. Es importante notar que el enfoque comunicativo combina las cuatro competencias lingüísticas.

3.5. DIFERENCIA ENTRE ORALIDAD Y EXPRESIÓN ORAL

Los términos oralidad y expresión oral no son sinónimos cuando se habla de enseñanza de lenguas, desde la reforma educativa boliviana en 1994, se las distingue de la siguiente manera:

La oralidad es la recuperación de esa forma de vida indígena para transmitir conocimientos, para transmitir saberes, para transmitir valores, para transmitir toda

esa ética que está en muchas de las narraciones y mitos indígenas. A diferencia de la expresión oral, que es aquella área de enseñanza del lenguaje que tiene que ver con el desarrollo de la capacidad expresiva de los estudiantes por vía oral para poder funcionar en situaciones formales, institucionales, como es la educación de la escuela porque no es lo mismo hablar en la casa con los padres que hablar en la escuela, o hablar en un juzgado o hablar en un ministerio. (López, 2016)

Entendemos entonces, que el Quechua en Acción se enfoca prioritariamente en la enseñanza de la expresión oral, con una leve combinación con la oralidad.

Según Baker (1993, pág. 33), la expresión oral forma parte de las cuatro capacidades lingüísticas que se distinguen por ser destrezas receptivas y productivas, como se refleja próximamente:

	Capacidad de expresión oral (oralidad)	Capacidad de expresión escrita (literacidad)
Destrezas perceptivas	Escuchar (comprensión auditiva)	Leer
Destrezas productivas	Hablar	Escribir

Desde esta posición, planteamos que un gran número de maestros tienen competencias en la expresión oral y en la oralidad pero no así en la literacidad. Hasta antes de la Ley 070, ellos no tenían la necesidad de leer y escribir en lengua, bastaba usar como medio de instrucción porque recordemos que, la antigua ley 1565, pretendía castellanizar a los indios, a través del bilingüismo de transición mediante el uso del método comunicativo.

En conclusión, el Quechua en Acción confronta a los maestros a asumir el reto para desempeñarse tanto en destrezas perceptivas como productivas.

Capítulo 4: Metodología

La metodología que empleamos en esta investigación se basa en un enfoque, métodos de investigación, técnicas e instrumentos de recolección de información, un estudio de caso. Además, describimos el procedimiento de recolección de información, el procesamiento de análisis de datos, las consideraciones éticas, las reflexiones y las dificultades durante en el trabajo de campo.

4.1. TIPO DE ESTUDIO

Según los parámetros de profundidad u objetivo de estudio, la investigación se caracteriza por ser descriptiva y explicativa. De acuerdo con Sierra (2012, pág. 10), un estudio descriptivo es aquel en el que “se destacan las características o rasgos de la situación, fenómeno u objeto de estudio”, para lo cual se usa la observación como técnica de investigación. En cambio, la investigación explicativa se centra en la indagación del porqué de las cosas, hechos, fenómenos o situaciones. En esta se analizan la relación causa-efecto entre las variables (Sierra, 2012).

A partir de esta definición, la investigación en primera instancia describe cómo fue el proceso de aplicación del texto Chawpinchanapaq, datos que se recogieron a través de la colaboración que realizamos hacia los maestros de tercero y cuarto de primaria de la UE Elizardo Pérez. La técnica a la que recurrimos fue la observación participante, por tanto, el trabajo no solo se limita a la descripción de lo sucedido en las clases de quechua, sino también, explica la situación del quechua como L2 dentro de una institución formal por medio de las opiniones que los profesores expresaron sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y adquisición de la lengua indígena, durante la gestión escolar 2015.

4.2. ENFOQUE METODOLÓGICO

El presente trabajo responde al enfoque cualitativo. Según, Rodríguez, Gil y Jiménez en las investigaciones cualitativas se espera una “descripción densa”, una “comprensión experiencial” y “múltiples realidades”, caracterizándose por ser “de

naturaleza inductiva, de perspectiva holística, naturalista, humanista” (1999, págs. 32-34). Asimismo, “las investigaciones son sensibles a los efectos que causan sobre las personas que son objeto de estudio” (Rodríguez, Gil, & Garcia, 1999, pág. 33).

Siguiendo esas orientaciones la presente investigación se centra en la descripción de los procesos de enseñanza, aprendizaje y adquisición a partir de la aplicación de las actividades del texto *Chawpinchanapaq* o Quechua en Acción. Entonces, durante el trabajo de campo hemos ido registrando notas, diario de campo, entrevistas, encuestas, pruebas de quechua, historias de vida, fotografías y videos de las clases de quechua de los hechos que se suscitaban en los seis cursos con los trabajamos.

Se optó por este enfoque porque nuestra labor fuera dar cuenta de cómo es el proceso de aplicación del texto *Chawpinchanapaq*, teníamos la misión de ayudar a transformar la realidad de la enseñanza del quechua dentro de las aulas de tercero y cuarto, mediante su cooperación hacia los maestros en aula. Por este motivo, nos involucramos en la práctica pedagógica de la materia de quechua con la denominación de la “ayudante de quechua” para los maestros y “profesora de quechua o yachachiq” para los estudiantes. Desde esa realidad, vivenciamos la labor escolar que los maestros del ciclo primario atraviesan en el día a día. Así, comprendimos y asimilamos las estrategias y técnicas que los profesores utilizaban durante las clases para sobrellevar la difícil tarea de trabajar con una cantidad mayor de 30 niños por curso.

4.3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En congruencia con el enfoque cualitativo, en la realización del estudio, trabajamos con los métodos: investigación-acción participativa, la etnografía del aula y teoría fundamentada.

4.3.1. Investigación acción participativa

La investigación acción participativa (IAP) de acuerdo con Colmenares (2012) se entiende como:

Un método en el cual participan y coexisten dos procesos. Conocer y actuar; por tanto, favorece en los actores sociales el conocer, analizar y comprender mejor la realidad en la cual se encuentran inmersos, sus problemas, necesidades, recursos, capacidades, potencialidades y limitaciones; el conocimiento de esa realidad les permite, además de reflexionar, planificar y ejecutar acciones tendientes a las mejoras y transformaciones significativas de aquellos aspectos que requieren cambios, por tanto, favorece la toma de consciencia, la asunción de acciones concretas y oportunas, el empoderamiento, la movilización colectiva y la consecuente acción transformadora. (Colmenares, 2012, pág. 8)

Por lo mencionado, utilizamos este método primero porque participamos de las actividades y las experiencias que brinda el QA. Esta incursión no fue premeditada, por lo que es necesario aclarar que para la intervención en la UE Elizardo Pérez, únicamente sabíamos que íbamos a colaborar en la aplicación del texto *Chawpinchanapaq*, pero no sabíamos cómo encaminar ese proceso. Esta situación nos llevó a analizar y a comprender primero las actividades del texto *Chawpinchanapaq* para posteriormente orientar a los maestros en la realización de las actividades. Mediante este método, no solo obtuvimos los datos desde el lugar de los hechos para este trabajo, sino que, a través de la empatía y la confianza que ganamos durante las clases de quechua, logramos influenciar a que los maestros despertasen su motivación, su confianza y sus habilidades para que se desempeñen por sí solos en la práctica pedagógica del quechua dentro de las clases en las cuales no interveníamos de manera directa.

4.3.2. La etnografía de aula

En el método de la etnografía de aula “se procede a una descripción en relación a las percepciones sobre las prácticas, los contenidos y la metodología de enseñanza y aprendizaje, los materiales didácticos, la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la comunicación e interacción en clase” (Chungara, 2015, pág. 56).

A través de este método no solo describimos las actividades realizadas en las clases de quechua percibidas por la observación participante, sino también, registramos con la ayuda de una grabadora las conversaciones, las percepciones, las inquietudes, las consignas que los maestros, los niños y nosotros indicábamos a partir de una actividad concreta.

Entonces, este método, por una parte, nos permitió tomar nota de las actividades, los recursos didácticos que se utilizaban dentro de la práctica docente, y por otra, los diálogos o actos de habla que se dieron durante el periodo de trabajo de campo.

4.3.3. Teoría fundamentada

El método de la teoría fundamentada se empleó para el análisis de datos, este tiene como finalidad:

Descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes (...) en la teoría fundamentada las fuentes de datos son las entrevistas y las observaciones de campo, así como los documentos de todo tipo (diarios, cartas, autobiografías, biografías, periódicos y materiales audiovisuales) y las grabaciones audiovisuales. (Rodríguez, Gil, & Garcia, 1999, pág. 48)

Recurrimos al método de la teoría fundamentada porque, a través de esta, comprendimos cuáles son los procedimientos para encontrar y construir categorías, en este caso, se denominarán “conceptos” a partir de la información real recolectada. Estos datos surgen de la investigación acción participativa (IAP), de la etnografía de aula, de la observación participante, de las entrevistas (profundidad, semi-estructurada y la grupal), de la encuesta y de las historias de vida.

Lo importante de este método no se centra solo en que los datos sean reales o que las categorías emerjan de forma de hipótesis, sino también, porque este método proporciona a cualquier investigador, pautas para realizar “el microanálisis”. Según Strauss y Corbin, este último es entendido como “el análisis línea por línea, el mismo proceso también se le puede aplicar a una palabra, oración o párrafo”, pues “el microanálisis exige examinar e interpretar datos de manera cuidadosa, y a menudo minuciosa” (Strauss & Corbin, 2002, pág. 63).

De acuerdo con los planteamientos de Strauss y Corbin (2002), en este trabajo analizamos e interpretamos las palabras, los actos u otros datos, partiendo de su contexto y connotando los posibles significantes, a través del ejercicio de comparación y de plantear

preguntas, tales como: ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién? ¿Por qué?, entre otras interrogantes.

4.4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la realización de esta investigación cualitativa de naturaleza descriptiva, participativa y etnográfica, trabajamos con las técnicas de la observación-participante, las entrevistas: no estructuradas, semi-estructuradas y de grupo; la historia de vida y el cuestionario.

4.4.1. Observación participante

Para registrar cómo introducimos e implementamos las actividades del texto *Chawpinchanapaq* dentro de la práctica docente y estudiantil recurrimos a la técnica de la observación participante por tratarse de un estudio bajo el método de la investigación-acción participativa. Este se entiende como:

Un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución. Supone, además, aprender los modos de expresión de un determinado grupo, -p.e. los profesores de secundaria-, comprender sus reglas y normas de funcionamiento y entender sus modos de comportamiento. (Rodríguez, Gil, & Garcia, 1999, pág. 165)

A partir de esta técnica, cumplimos una doble misión en las clases de quechua porque nos desempeñamos tanto como ayudantes o profesores cuando las circunstancias lo requerían. Mediante, la observación participante hemos sido llegado a formar parte de la comunidad escolar Elizardo Pérez, durante la implementación del QA. Por tanto, pudimos compartir conocimientos y experiencias con los docentes, y afecto con los estudiantes. En este contexto, pusimos en práctica nuestros conocimientos teóricos acerca de la enseñanza de lenguas, para lo cual, se estudió de manera minuciosa la gramática y las características de la lengua quechua para poder cooperar a los maestros con la comprensión de las lecturas, o la escritura de la L2. Durante las clases de quechua, observamos todo tipo de eventos,

desde los juegos que los estudiantes hacían en aula, hasta las características de las prácticas pedagógicas que los profesores empleaban en otras áreas. Hecho, que significó el desarrollo de nuestras habilidades pedagógicas dentro del desempeño docente, por ejemplo, saber cómo interactuar con niños, las formas de incentivarlos, entre otras estrategias para captar su atención y su respeto dentro y fuera de aula. Finalmente, esta técnica nos orientó a comprender y admirar la labor que los maestros ejercitan al trabajar con una cantidad elevada de niños.

4.4.2. La entrevista

En la indagación se consideraron tres tipos de entrevistas, que son la entrevista no-estructurada, la entrevista semi-estructurada y el grupo focal.

a) La entrevista no-estructurada

La entrevista no-estructurada es entendida como:

La entrevista no estructurada se ha descrito de diversas maneras: como naturalista, autobiográfica, profunda, narrativa y no dirigida. Cualquiera sea el rotulo, la entrevista se ciñe al modelo conversacional y, como la conversación, constituye un hecho social que en este caso tiene dos particulares. En cuanto a acontecimiento social, posee sus propias reglas de interacción, más o menos explícitas, más o menos reconocidas por las partes. Además de su carácter social, la entrevista es también un proceso de aprendizaje donde los participantes descubren, ocultan o generan las reglas por las cuales intervienen en este particular juego. (Holland, & Ramazanoglu, 1994, pág. 135 citado en Blaxter, Hughes, & Tight, 2000, pág. 208)

Esta técnica se emplea cuando hay un cierto grado de confianza con la persona para entablar en distintos momentos una conversación oral y libre en relación a un tema o una tarea en común, donde los participantes aprenden e interactúan mutuamente.

De acuerdo con la definición, nos involucramos en el desempeño docente a través de la investigación-acción participativa y la observación participante. Gracias a ello, ganamos la empatía y la confianza de los maestros. Este suceso nos otorgó la libertad de entablar una conversación de amigos sobre las actividades que se hacían, de las reacciones que los estudiantes demostraban en clase, de las dificultades que había con los niños, de temas familiares, de temas cotidianos. Entre estos tópicos, a veces, surgía, de manera

espontánea, el tema del QA, información que es rica en contenido porque los maestros verbalizaron sus opiniones, percepciones y/o actitudes sobre el tema del quechua dentro sus aulas. Esta información la registramos en la grabadora de un celular, el cual, generalmente estaba encendido porque mediante el audio de las clases, la tarea de transcripción y narración de los sucesos, de las actividades de la aplicación del texto Chawpinchanapaq, se hacía con mayor detalle.

b) La entrevista semi-estructurada

Otra técnica que utilizamos en la investigación fue la entrevista semi-estructurada, la cual se caracteriza por tener “una guía y una serie de preguntas predeterminadas, pero en el proceso de realizar las entrevistas no se sigue necesariamente el orden porque se deja bastante libre al que habla, sin olvidar de centrar la entrevista al tema y objetivos de la investigación” (Quivy y Van Capenhaut, 1998: 184-186 citado en Barragán R., y otros, 2001, pág. 143).

La entrevista semi-estructurada se desarrolló en los dos últimos días de la gestión escolar 2015. Esta se aplicó a cinco de los seis profesores con quienes trabajamos. Ya que, la maestra Estela, responsable de tercero “B”, no tenía tiempo porque estaba de visita a la familia de unas de las niñas porque su padre murió electrocutado, ante esta desgracia, no se pudo acceder a una entrevista con ella. Para la ejecución de esta técnica, se preparó una guía de entrevista para los profesores (ver anexo 1), la cual tenía siete preguntas abiertas direccionadas hacia la experiencia de los maestros, de la UEEP, en la implementación del Quechua en Acción, durante la gestión 2015. Para concretizarlas, no se premedito con los maestros, por tanto, éstas se dieron de manera inesperada para los maestros, a quienes no se les había comunicado nada con anticipación. Fue entonces, que los docentes no sabían cómo responder a ellas. Entonces, primero fuimos describiendo las connotaciones de cada interrogante para que posteriormente ellos pudiesen responder libremente de acuerdo con su experiencia en las clases de quechua. Durante esta práctica, los maestros respondían de forma resumida y/o general, pues ellos atribuían que ya sabíamos qué había pasado en las clases, donde fuimos participes mediante la investigación-acción. Ante esa situación, empezamos a cuestionarles otras preguntas adicionales para que ellos pudiesen ejemplificar

o dar más detalles de lo sucedido en el proceso de enseñanza, aprendizaje y adquisición del quechua a través de las actividades de la metodología del *Chawpinchanapaq*.

c) Grupo focal

El grupo focal “busca recrear procesos colectivos de producción y reproducción de imágenes, sentimientos y actitudes frente a un tema o un conjunto de temas específicos” (Barragán R. , Salman, Ayllón, Sanjinés, Córdova, & Rojas, 2001, pág. 158).

La realización del grupo focal, se llevó a cabo el 18 de noviembre del 2015, casi al finalizar la gestión escolar, en ambientes de un restaurante cercano a la UMSS.

Para reunir a todos los maestros de la UE Elizardo Pérez, primero pedimos su consentimiento para que pudiesen asistir. Ellos accedieron sin objeciones a poder reunirse para hablar de la experiencia (percepciones, las potencialidades y dificultades que se pudieron presentar al aplicar el texto *Chawpinchanapaq* para la enseñanza del quechua como L2) en las clases de quechua. En este encuentro, fue el director Prof. Adolfo Arancibia quien pedía a sus colegas que hicieran una evaluación del QA en sus aulas de manera breve, tomando en consideración unos 3 a 5 minutos para poder hablar. Es así que los maestros tuvieron una sola oportunidad para compartir sus puntos de vistas.

Lo negativo de esta técnica según nuestra visión, fue que los maestros se desviaron a felicitar y a agradecer a los investigadores-ayudantes del QA, y si bien compartieron sus experiencias lo hicieron de forma muy general. Asimismo, dentro del Restaurant ‘Las Américas’ había interferencia auditiva y distracción por la comida. No obstante, se pudo obtener semejanzas en sus posiciones y experiencias a partir de la aplicación del texto *Chawpinchanapaq* dentro de las distintas aulas. Por ejemplo, los maestros de manera unánime hicieron saber que, por una parte, sus alumnos habían cambiado de la actitud adversa por la lengua indígena a una predisposición para aprenderla y adquirirla, y por otra, ellos se sentían contentos porque también habían aprendido aspectos en lectura y la escritura del quechua normalizado.

4.4.3. Historias de vida

La historia de vida se basa:

En torno a un (...) individuo, donde lo que importa es la experiencia y trayectoria de vida de tal sujeto y no (...) un tema concreto de indagación”. Las historias de vida pueden utilizarse ya sea para profundizar una investigación sobre algún tema o problema (Aceves Lozano, 1998: 211,240 y 225). (...) Un requisito para una buena historia de vida es que sea interesante, completa, genuina, sincera y autocrítica. En este tipo de historias, el investigador es solo el inductor de la narración” (Pujadas, 1992: 46-48). (Barragán R. , Salman, Ayllón, Sanjinés, Córdova, & Rojas, 2001, pág. 167)

Esta técnica se aplicó a los seis maestros con quienes trabajamos, y también al director del establecimiento educativo. Antes de ejecutarlas pedimos permiso a cada entrevistado a ceder su tiempo para que sintetizaran su experiencia como educadores. De esa manera, ellos establecieron los días y horarios en los que podían contarnos sus trayectorias pedagógicas, como se puede ver en el siguiente cuadro:

Tabla 7: Cronograma del desarrollo de las historias de vida de los maestros

Detalles del registro de las historias de vida de los maestros			
Maestro	Fecha	Lugar	Tiempo
Adolfo Arancibia	2015.11.16	La dirección	1:38 min.
Jorge Covarrubias	2015.11.16	En el aula de 3° C	1 Hr.
Lucio Blanco	2015.11.17	En el aula de 4 C	57 min.
Danitza Salinas	2015.11.17	En la sala de maestros	54 min.
Sonia Ibarra	2015.11.24	En el aula de 4° A	2: 11min.
Estela García	2015.11.27	En el aula de 3° B	40 min.
Willy Alcocer	2015.11.27	En el aula de 4° B	1:57 min.

Fuente: Gaby Gabriela Vargas, a partir de las notas de campo, 2015.

En las historias de vida, no se pudo obtener mucha información de lo que fue el QA para los profesores, pero, sí datos del papel del quechua de antes y de ahora dentro de la sociedad boliviana. Entonces, esta técnica nos ayudó a comprender a profundidad la misión del Quechua en Acción.

4.4.4. Cuestionario

El cuestionario es una de las técnicas de investigación social más ampliamente usada. La utilizamos para formular, por escrito, preguntas puntuales a los individuos cuyas opiniones o experiencias nos interesan (Blaxter, Hughes, & Tight, 2000).

Esta técnica la aplicamos a los alumnos de 4 cursos, el tercero “A” y el “B”, y el cuarto “B” y el “C”, la última semana de clases, de la gestión 2015. Uno de los inconvenientes con los niños fue que muchos de ellos no respondieron las preguntas establecidas en la encuesta porque las interrogantes eran abiertas.

4.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los instrumentos que empleamos para la recogida de datos fueron el cuaderno de notas, el diario de campo, la guía de entrevista y la prueba de quechua.

4.5.1. Cuaderno de notas

El cuaderno de notas fue un cuadernillo que portamos en todas las clases de quechua que se desarrollaron a partir del mes de abril hasta noviembre del 2015, dentro de la UEEP. En este registramos fechas, horarios de comienzo y finalización de las clases, ideas generales y puntos particulares de acuerdo con la observación participante que se realizó en las aulas de tercero y cuarto de primaria durante las clases de quechua. Creemos importante mencionar que para esta práctica no contamos con una guía de registro de actividades. Puesto que había oportunidades en las que no se llegaba a tomar notas de las clases, ya que a veces, nos hacíamos cargo de las actividades o bien nos dedicábamos a colaborar durante todo el periodo a los profesores. Y otras veces, no se tomaban notas para no distraer a los estudiantes, porque ellos en varias ocasiones dejaban de atender a sus maestros y observar que hacíamos, entonces algunos de ellos empezaron a cuestionar en voz alta que hacia la “*yachachiq*” con el cuadernillo, mientras la profesora encargada desarrollaba las actividades.

4.5.2. Diario de campo

En el diario de campo, fuimos reviviendo a través de la narrativa descriptiva cómo nos involucramos en las aulas de tercero y cuarto de primaria a través de la IAP. En este instrumento se fue almacenando datos de las entrevistas a profundidad, de las observaciones participantes y de las notas de campo.

En primera instancia el registro, lo desarrollamos en un cuaderno, y posteriormente, lo transcribimos en la versión electrónica. Ahí, por un lado, apuntamos la experiencia del trabajo de campo en la UEEP, y por otra, las actividades y reflexiones que nuestro tutor nos iba retroalimentando acerca del QA en las reuniones semanales.

Durante la redacción del diario de campo, utilizamos las grabaciones de audio que habíamos registrado de algunas clases, las cuales daban mayor detalle a los apuntes del cuaderno de notas, todo ello con el objetivo de no perder detalles y sobre todo para registrar las conversaciones, las actividades que se hacían, como se establece en etnografía de aula y en la teoría fundamentada.

4.5.3. La guía de entrevista

La entrevista semi-estructurada contempló una guía de siete preguntas abiertas prediseñadas (ver anexo 1), orientadas a la experiencia y desempeño pedagógico que los docentes vivieron dentro de la aplicación de las actividades del texto Chawpinchanapaq. El fin era obtener sugerencias de parte de los maestros para la edición del borrador del texto.

4.5.4. Prueba de quechua

La prueba de quechua fue un instrumento que los profesores utilizaron para evaluar los conocimientos adquiridos de parte de los estudiantes a partir de las clases de quechua y de esa forma, sustentar las notas que la libreta les demanda. La elaboración de los exámenes de la L2 partió por iniciativa de los maestros, por esa razón, nosotros no nos involucramos en su preparación, así mismo nos enteramos de su aplicación por medio de comentarios que hacían los estudiantes. Sin embargo, pudimos acceder a uno de los

parciales del estudio de caso 1, que es el tercero “A”, a partir de que uno de los alumnos trajera su examen de L2 a la clase en la que asistíamos.

4.6. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS

La selección de la muestra no la formulamos bajo un cálculo estadístico como suele aplicarse cuando la población de estudio es extensa. Pues, esta indagación cualitativa trabaja a través del estudio de casos, entendido como:

Un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (García Jiménez, 1991: 67). Un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos (...) En el entorno educativo, un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa etc., pueden constituir casos potenciales de estudio. (Rodríguez, Gil, & Garcia, 1999, pág. 92)

Entonces, el estudio de casos no precisa que se cuantifique a la población con la cual realizamos el trabajo, ya que lo que buscamos es sistematizar descriptivamente cómo han funcionado las actividades del texto *Chawpinchanapaq* a través del enfoque comunicativo que propone. De esta forma, se plantea que los casos a investigar son cursos de tercero y cuarto de primaria de la UE Elizardo Pérez. Nuestro objetivo es comprender y contrastar las distintas realidades en torno a la implementación y al funcionamiento de la metodología del texto *Chawpinchanapaq*, en los siguientes casos:

Tabla 8: Población del estudio de casos

Población del estudio de caso			
Micro-casos	Responsable	Situación lingüística de los maestros	Alumnos
Caso 1 = tercero “A”	Lic. Danitza Salinas	Solo castellano	34
Caso 2 = tercero “B”	Lic. Estela García	Quechua y castellano	33
Caso 3 = tercero “C”	Lic. Jorge Covarrubias	Quechua y castellano	35
Caso 4 = cuarto “A”	Lic. Sonia Ibarra	Quechua y castellano	35
Caso 5 = cuarto “B”	Lic. Willy Alcocer	Quechua y castellano	35
Caso 6 = cuarto “C”	Prof. Lucio Blanco	Aimara y castellano	34
Total de población:	6		206

Fuente: Gaby Gabriela Vargas, a partir de las notas de campo, 2015.

A partir de este cuadro, se ve que el total de población con la que se trabajó consta de 6 maestros y 206 estudiantes. De los maestros cinco son licenciados dentro del PROFOCOM y un maestro. Los estudiantes están en la edad de 8 a 10 años y su condición lingüística es preponderantemente monolingües castellanos.

4.7. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La presente investigación no hubiese sido posible de no ser por el Doctor Pedro Plaza, quien negoció con antelación la implementación del QA con el director de la UEEP, durante la gestión 2015. Por esta razón, pudimos acceder al campo de estudio sin ningún inconveniente. Plaza nos condujo a la institución para coordinar con el director Adolfo Arancibia en cuanto al apoyo hacia a los maestros que este proyecto ofrecía. Entonces, en la primera visita a la escuela el director nos designó los cursos con los que trabajaríamos de acuerdo con la disponibilidad de tiempo que propusimos. De esta forma, decidimos que los días jueves íbamos a trabajar con los tres terceros y los viernes con los tres cuartos de primaria.

Posterior a ese evento, acudimos cada jueves y viernes hábil a la unidad educativa, e incluso días extras como ser lunes o miércoles para trabajar con los cuartos, porque casualmente los días viernes solían haber actividades extras que impedían pasar quechua.

Ya dentro de la práctica pedagógica, la situación fue un reto que cumplir porque debíamos realizar dos operaciones para la recolección de datos. En primer lugar, teníamos que ser ayudantes, facilitadores, y también la “profe de quechua” como modelo a seguir para los maestros de aula. Y en segundo, porque debíamos hacer el ejercicio de observación participante de todo lo que ocurría en aula, para ello, nos apoyamos en las notas de campo que elaborábamos durante el recreo, y asimismo, en las grabaciones de audio.

El proceso descrito anteriormente corresponde a los datos obtenidos por medio de la observación participante.

En la realización de las historias de vida, el procedimiento fue distinto con cada maestro. Así, solicitamos un horario con los profesores para documentar sus experiencias de acuerdo con sus horas libres en distintos días y lugares.

Para la realización del grupo focal, nosotras en junto con el Doctor Plaza (coordinador del QA), Ever (compañero tesista del Quechua en Acción) y tres estudiantes de la Carrera de Comunicación Social organizamos un almuerzo. Ahí, cada profesor habló de su experiencia en las clases de quechua mediante la aplicación del texto Chawpinchanapaq. En esta reunión, ellos generalizaron sus respuestas, por lo tanto, no recolectamos la información pretendida. Esta razón nos motivó a la realización de las entrevistas semi-estructuradas a cada actor, técnica que aplicamos de manera inesperada para los maestros, pues ya solo quedaban dos días hábiles de clases de la gestión escolar 2015. Por esa razón, tuvimos que realizarlas durante las despedidas del año escolar que algunos cursos realizaron y después de las clases, para quienes no prepararon ningún agasajo.

Finalmente, para la aplicación de las encuestas, imprimimos una guía de preguntas, que aplicamos a algunos estudiantes durante las últimas clases de quechua.

4.8. PROCESAMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

En el procesamiento de análisis de datos, el primer paso que seguimos fue la transcripción digital de toda la información recolectada durante el trabajo de campo. La cual, no fue una tarea fácil porque, por un lado, demanda tiempo y paciencia para describir detalladamente cómo se dieron las actividades, y por el otro, transcribir las entrevistas e historia de vida exige que se plasme a Word las palabras tal cual como las dijeron, sin modificarlas. De esa forma, el diario de campo cuenta con 350 páginas, las historias de vida tienen 96 páginas, el grupo focal consta de 30 páginas y las entrevistas a los profesores 20 páginas. Todo ello, a partir de 25 clases con los terceros y las 20 clases sostenidas con cada uno de los cuartos de primaria.

Luego, empezamos con la revisión de la ortografía, coherencia y redundancia de los documentos que elaboramos. El problema en los dos primeros puntos fue el uso de los conectores, de los acentos y de los puntos.

Como tercer paso, terminada la edición de la información, se las imprimió para poder analizarlas a través de la teoría fundamentada y de la técnica de los colores. En esta

etapa nos formulamos preguntas para definir las propiedades de los datos encontrados, información que se diferenciaba por distintos colores.

Después de identificar los datos emergentes, se pasó a la selección de categorías centrales y subcategorías. En esta tarea, realizamos un esquema para relacionar una idea con otra.

Finalmente, nos ocupamos de la redacción del presente informe a partir de los datos pre-seleccionados y el esquema para contrastar los hallazgos y validarlos por ser reiterativos.

4.9. CONSIDERACIONES ÉTICAS

La ética del investigador es un aspecto que consideramos antes de acceder al campo de estudio. Pues, el doctor Plaza concilió con Arancibia, director del establecimiento educativo, que a cambio de nuestra cooperación y participación durante la aplicación del texto Chawpinchanapaq, nosotros obtendríamos el permiso y el apoyo desde la dirección para la recolección de datos.

No obstante, debemos reconocer que en la primera etapa del trabajo de campo esta investigación fue impuesta para los maestros a través de las disposiciones desde la dirección. Empero con el transcurrir del tiempo y las experiencias en aula ganamos la confianza y la empatía de los profesores para que ellos accediesen de manera voluntaria ser partícipes y sujetos de esta indagación. A partir de esta relación positiva, se transparenta y valida la investigación para con los educadores, más no con los estudiantes, pues de manera general los profesores nos presentaron con la denominación de la “nueva profesora de quechua” o “yachachiq”, sin dejar saber que se trataba de una investigación-acción participativa.

Entonces, la vinculación que mantuvimos con los docentes y educandos fue en el marco del respeto, la tolerancia y sobre todo de la comprensión fuera y dentro de las aulas.

Ya en el análisis de datos, consideramos trabajar con códigos en sustitución de los nombres y apellidos de los maestros, pues se trata de un estudio de casos.

4.10. DIFICULTADES Y REFLEXIONES SOBRE EL LEVANTAMIENTO DE DATOS

Las dificultades que se tuvo durante el trabajo de campo son de distinta índole. Pues bien, al tratarse de un trabajo en la línea de investigación-acción participativa y de observación participativa, este requirió que en ocasiones actuáramos como profesores de quechua de los terceros y cuartos de primaria, experiencia un tanto difícil por la edad y cantidad de alumnos que había en cada aula.

Otro obstáculo que se presentó en todos los cursos, sin excepción alguna, fue la indisciplina de los estudiantes, ya sea en presencia o no del profesor a cargo, durante las clases de quechua. A veces, se tardaba más en captar su atención que en realizar las actividades dentro del salón.

Otra de las dificultades con los cursos de cuarto grado de primaria fue no cumplir con los horarios establecidos para la materia de segunda lengua, porque en ocasiones se suspendían las clases para así realizar actividades de otras áreas, como ser manualidades o matemáticas, lo que ocasionó un desfase en el avance del proyecto.

Tabla 9: Número de clases con los terceros y los cuartos de primaria

Número de clases con los terceros y los cuartos de primaria		
Micro-casos	Responsable	Número de clases
Caso 1 = tercero "A"	Lic. Danitza Salinas	25
Caso 2 = tercero "B"	Lic. Estela García	25
Caso 3 = tercero "C"	Lic. Jorge Covarrubias	25
Caso 4 = cuarto "A"	Lic. Sonia Ibarra	18
Caso 5 = cuarto "B"	Lic. Willy Alcocer	23
Caso 6 = cuarto "C"	Prof. Lucio Blanco	22

Fuente: Gaby Gabriela Vargas, a partir de las notas de campo, 2015.

Como mencionamos anteriormente, uno de los problemas en aula fue la indisciplina de los estudiantes, cuestión que nos hizo reflexionar en estrategias para tratar de sobre llevarla. Por esa razón, implementamos premios como ser caritas felices y caramelos para los niños que participasen en clase.

Durante el trabajo de campo, reflexionamos sobre la práctica y la implicación que los educadores tenían dentro las clases de quechua. Pues, lamentablemente,

evidenciábamos que ellos nos dejaban a cargo el periodo de clases de L2, motivo que nos incentivó a platicar con ellos para que se desempeñasen e interactuasen en las clases de idioma originario desde del descanso pedagógico del gestión escolar 2015.

Capítulo 5: Resultados

En este capítulo damos a conocer los resultados que emergieron a partir de la implementación del texto *Chawpinchanapaq* en los terceros y cuartos de primaria de la UE Elizardo Pérez, durante la gestión escolar 2015. Estos se subdividen en cuatro subtítulos, que son: la situación de la L2 en la UE Elizardo Pérez antes del Quechua en Acción, el Quechua en Acción en acción, el desempeño docente, las opiniones de los profesores y estudiantes respecto al quechua como L2.

5.1. LA SITUACIÓN DE LA L2 EN LA UE ELIZARDO PÉREZ ANTES DEL QUECHUA EN ACCIÓN

5.1.1. Enseñanza del quechua antes del Quechua en Acción

La transmisión de conocimientos del quechua como L2 en las escuelas de Bolivia no es tema actual. En la antigua *Ley 1565*, reforma educativa, se introdujo el quechua, aimara y guaraní en el currículo para las zonas rurales con el propósito de castellanizar a la población. En contraposición, la vigente *Ley de la educación 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”* contempla la enseñanza obligatoria de una lengua indígena, de las 36 reconocidas como oficiales, en todo el sistema educativo boliviano de acuerdo con el principio de territorialidad o personalidad. Esta retoma de la anterior, el enfoque comunicativo para la enseñanza de una L2 a nivel nacional. Por tanto, creemos pertinente dar a conocer la situación de la enseñanza de la lengua quechua en la UE Elizardo Pérez antes de la aplicación del texto *Chawpinchanapaq*.

Según el director Prof. Adolfo Arancibia, la enseñanza del quechua como L2 ya se había tomado en cuenta en algunos cursos desde finales del pasado año (2014) porque había una norma de obligatoriedad, pero su implementación en todos los grados se dio recién en la gestión 2015:

HV.M1: A ver, la Ley se ha aprobado el 2010, o sea como te digo, está es la norma que nos dieron, todos los años sale a inicio de gestión. Entonces este año recién

salió, entonces es eso lo que realmente. Y eso no, no tienes los recursos, porque hay profesores que no saben hablar quechua, de inglés no saben nada, ¿no?, entonces ¿Qué haces en esos casos? Ahora, por ejemplo, este año siempre tienen que calificar quechua, tienen que calificar inglés, de este año recién.

Gaby: Entonces, antes de eso ¿Seguían con el monolingüismo?

HV.M1: Aja, porque ya el plan de estudios y la carga horaria, por ejemplo, pero recién el año pasado a fines salió. Entonces eso lo hemos ido aplicando y eso lo hemos ido implementando a lo que es el quechua y el inglés, antes no se contemplaba. Entonces se trabajaba solamente lo que era lenguaje. (HV.M1: 16/11/15)

De acuerdo con el director del establecimiento, recién el año 2015, se inició con la calificación de la enseñanza del quechua como L2 por parte de todos los profesores de la UEEP, para responder ante el currículo educativo. Sin embargo, la instrucción del quechua en el cuarto “A”, ya se había iniciado en la gestión pasada con la Profa. Sonia, quien dijo “desde el año pasado les he hablado en quechua, ellos ya saben los colores, los números (...) pero entienden, comprenden” (O1.4A.2015.04.17). Entonces, a pesar de la carencia de materiales que el director menciona como dificultad para dar cumplimiento con la ley, ella comenzó a enseñar el quechua por medio de vocabulario que planteaba mediante conversaciones.

En la gestión 2015, antes de la implementación del Quechua en Acción, la mayoría de los maestros recurrían a técnicas y recursos tradicionales para la enseñanza de la L2. El recurso que todos utilizaban era el cuaderno donde los estudiantes de tercero y cuarto de primaria registraban una lista de palabras en L2 con su traducción en L1, la cual copiaban de la pizarra. Por ejemplo:

Durante el primer encuentro con los estudiantes del cuarto “B” evidenciamos que en sus cuadernos tenían léxico de los miembros de la familia y colores básicos tanto en quechua (L2) como en castellano (L1), además ellos expresaron que la lengua que usaban para desarrollar la clase de quechua era en L1. (O1.4B.2015.04.14)

Entonces, el uso del quechua en aula era escaso por parte de los maestros bilingües, como es el caso del cuarto “B”, porque la instrucción se daba en L1 con la incursión de algunos vocablos de la L2.

En los maestros monolingües, el uso del quechua era aún más limitado por la falta de conocimiento. Por ejemplo:

El Prof. Lucio, responsable de cuarto “C”, no expresaba ni el saludo en quechua a sus estudiantes. Las clases de L2 se desarrollaban solo en castellano por medio de un texto que tiene términos agrupados en relación a un tema con la traducción de las palabras en quechua, castellano e inglés, todas ellas con sus transcripciones fonéticas. El primer día de clases, observamos que los niños tenían en sus cuadernos la misma estructura del texto, con el tema de las profesiones. Además, el maestro dijo “yo aplicó el vocabulario, he hecho comprar un librito, ¿no ve?”. (O1.4C.2015.04.17)

De acorde con las observaciones, los maestros de la UE Elizardo Pérez aplicaban el primer modelo que *Siguan* propone para la enseñanza de una L2 en la escuela, porque se usaba el castellano (lengua mayoritaria) para dar clases de quechua (lengua minoritaria). Este enfoque de enseñanza, que se aplicaba antes del Quechua en Acción, no era significativo para los estudiantes como se puede apreciar en las siguientes declaraciones que los propios maestros dijeron: “(los estudiantes) no tenían ni idea de lo que era el quechua (dentro la unidad educativa)” (GF.M3:18/11/15) porque la enseñanza de una L2 “es un decir, es una formalidad” (HV.M4:17/11/15). En otras palabras, los maestros son conscientes que sus estudiantes no han llegado a aprender ni a sentir curiosidad por el quechua mediante la enseñanza de listas de palabras que se repiten en sus cuadernos de L2.

Algunos maestros, consideraban que el problema para no llevar a cabo la enseñanza de la L2 era porque “no hay material para que el maestro pueda empezar, el gobierno se ha lavado las manos, simplemente creando la nueva currícula, pero no existe material para eso, no hay material para eso” (HV.M4:17/11/15). Además, ellos apelan que no aplican la normativa que emana el desarrollo de las clases por medio del enfoque comunicativo porque no tienen experiencia de trabajar una L2 sin un método de por medio, por ello

enseñaban “lo más básico (del quechua), solamente lo más básico, ¿no?, el saludo, los números, los colores y nada más” (Ent.M2: 27/11/15).

En cambio, los maestros con recorrido en zonas quechua hablantes buscan alternativas para cumplir con la instrucción del quechua que norma la constitución política del Estado Plurinacional de Bolivia. La Prof. Sonia expresó “antes del programa, con los estudiantes de mi curso ya estuvimos implementando la lectura y escritura del quechua en cumplimiento y concreción de la malla curricular del nuevo modelo educativo socio comunitario productivo vigente” (Ent.M3: 26/11/15). A partir de esa afirmación y de la observación en las primeras clases de quechua evidenciamos que la maestra evidentemente ya había empezado a enseñar quechua en quechua con sus alumnos a pesar de la falta de materiales.

Otra maestra expresó que estaba tratando de aprender y enseñar quechua desde la gestión 2014 con la ayuda de los padres de familia, con el fin de recuperar y fortalecer la cultura e identidad quechua de los estudiantes.

GF.M4: Bueno a pesar de que el inicio de mi práctica profesional yo había tratado siempre de revalorizar lo que son nuestras culturas, nuestra identidad cultural porque era algo que se estaba menospreciando y se estaba perdiendo y eso se veía en los mismos niños...En primero había un niño que era quechua-hablante, la mamá no hablaba castellano ahora ya está acomodándose, el niño hablaba castellano regularmente pero él empezaba a apocarse, arrinconarse en el curso. Le empezaban a molestar los compañeros precisamente por esa situación. Yo no sabía qué hacer porque yo no hablo. Entonces lo que traté de hacer es cambiar esa reacción en los chicos precisamente intentando aprender el quechua y para levantarlo a mi estudiante. Entonces le propuse enseñarme que nos enseñe a todos y es por eso que habíamos empezado a practicar el nombre de los animales, de algunas cosas y empezamos el año pasado en segundo, a utilizar el quechua para pedir el permiso, tanto que les gustaba pedir permiso para ir al baño. Entonces precisamente con Denis, mi estudiante, habíamos acordado la frase para ir al baño, lo mismo hicimos con el saludo en mi curso ya teníamos la costumbre de saludarnos en quechua. (GF.M4:18/11/15)

De acuerdo a esta declaración, la Profa. Danitza está consciente que hay discriminación lingüística dentro del aula. Esa fue su motivación para establecer la política de aprender y enseñar quechua a sus estudiantes bajo la ayuda de Denis, estudiante con

lengua materna quechua. En ese curso, la maestra veía necesario que los niños monolingües en castellano respetasen y aprendieran que la lengua y cultura quechua formaban parte de su identidad cultural como Bolivianos.

En conclusión, la enseñanza del quechua en la UEEP antes del QA presentaba tres realidades. Primero, no se estaba aplicando por la carencia de una normativa y materiales aunque ya existía la Ley. La segunda posición, establece que, si se enseñaba, aunque de manera limitada porque ya existía una ley, pero que todavía no normaba su aplicación. Y, la tercera opinión, indica que se enseñaba el quechua para hacer sentir bien a los estudiantes que hablaban lengua indígena. En todas estas situaciones la lengua de instrucción era el castellano y a no así el quechua que se plantea con en el enfoque comunicativo de la Ley 070, ya que los maestros mantenían el método tradicional a partir de la traducción de vocabulario.

5.1.2. Situación de los estudiantes bilingües

La situación de los estudiantes quechua hablantes se abordó de manera breve cuando la maestra Danitza dijo que enseñaba quechua para acomodar a Denis, su alumno. Entonces, se considera que el bilingüismo infantil de una lengua indígena y del castellano es un fenómeno recurrente dentro de las escuelas fiscales del país, pues en estos ámbitos convergen personas de distintas latitudes y orígenes. Sin embargo, esta situación dentro de las escuelas aun es motivo de discriminación, ya que las nuevas generaciones subalternizan la cultura de los pueblos indígenas en la actual sociedad tecnológica. Razón por la que, los niños bilingües prefieren ocultar que saben hablar el idioma quechua para ser parte del conjunto escolar.

Así lo planteaba uno de los maestros, al hacer una comparación del antes y después de la implementación del Quechua en Acción, indicando que “la quechua en acción ha sido una nueva parte innovativa de la educación, el quechua es algo novedoso para que los niños no se avergüencen como antes, más a lo contrario empiecen a practicar” (Ent.M5:27/11/15). Esta afirmación evidencia que antes de nuestra intervención en la escuela, los niños bilingües negaban sus conocimientos de la lengua indígena, por eso no la

usaban en el aula. El director está de acuerdo con el docente al mencionar que: “(antes) visité algunos cursos, cuando yo hice el diplomado en PROEIB–Andes, hice los trabajos ahí en la unidad educativa y de verdad que era bien difícil o sea decirlo, “quiénes hablan quechua, nadie levantaba la mano” (HV.M1: 16/11/15). Igualmente, otra maestra agrega que en su curso existía y aún existe “una niña que hablaba bien el quechua (...) ella ya no quería hablar (quechua), en castellano no más ya hablaba” (GF.M6:18/11/15). Estas declaraciones evidencian que los niños bilingües quechua-castellano antes del QA no se daban a conocer. Y si lo hacían eran víctimas de burlas y desprecio del población estudiantil, como la maestra Danitza nos hizo saber que en su curso había un niño que en principios usaba el quechua en clase pero después solo “hablaba castellano regularmente, pero él empezaba a apocarse, arrinconarse en el curso, le empezaban a molestar los compañeros (porque hablaba quechua)” (GF.M4:18/11/15).

Todas estas afirmaciones son corroboradas a través de observación participante, tanto en los terceros “A”, “B” y “C” y en los cuartos “A”, “B” y “C”, donde a principios de la aplicación del texto *Chawpinchanapaq* nos percatamos que algunos de los niños quechua hablantes no querían participar en las actividades, pues ellos bajaban la mirada hacia sus mesas para no interactuar con los profesores y con nosotros cuando se hablaba en quechua. O si participaban, lo hacían en voz baja pues respondían a las preguntas o actividades entre susurros para que sus compañeros no se rían de ellos, como se describe en siguiente párrafo:

En la primera clase con tercero “C”, el Prof. Jorge realizó la actividad “*Sutiya qillqani*”. Antes de escribir los nombres en un pedazo de papel como se menciona en la actividad, tanto mi persona como él nos presentamos en quechua. Luego, él empezó a interactuar con los estudiantes a partir de la pregunta *¿Ima sutikunki?* En ese momento, el profesor volvía a expresar en reiteradas ocasiones “*ñuqa Jorge Covarrubias sutikuni*”, señalándose a sí mismo con su mano derecha. Luego llamó a dos estudiantes al frente del salón para que se presentasen. “*Emanuel jamuy qam, qam ñinayki tiyan Emanuel sutikuni*”. Los niños se quedaban mirándonos y no decían nada hasta que otro niño vino al frente y dijo “*ñuqa Elmer Alcocer sutikuni*”. En ese momento, el Prof. se alegró tanto exclamando ¡muy bien! Pero, dos niños de adelante se rieron al escuchar a su compañero hablar en L2, por ello el profesor los reprendió diciendo “oigan, no tienen que reírse estamos aprendiendo”. (O1.3C.2015.03.26)

De acuerdo con la descripción, en el aula de tercero “C” existía un conflicto lingüístico entre los estudiantes y el maestro, porque algunos estudiantes generaban un ambiente de resistencia frente al uso quechua en el aula que elevaba *el filtro afectivo*.

En conclusión, el bilingüismo infantil, quechua y castellano, en la UE Elizardo Pérez antes de la implementación del QA, podría considerarse como una práctica tabú en la mayoría de las aulas de primaria.

5.2. EL QUECHUA EN ACCIÓN EN ACCIÓN

El Quechua en Acción o texto *Chawpinchanapaq* es una alternativa metodológica para la enseñanza del quechua como L2. La teoría del *modelo del monitor de Krashen*, la *inmersión*, la *enseñanza basada en contenidos* y el *enfoque comunicativo* son los elementos que sustentan esta propuesta facilitar el aprendizaje y adquisición porque no existe un método perfecto para la enseñanza de una segunda lengua.

El *Chawpinchanapaq* ha sido aplicado en los cursos de tercero y cuarto de primaria en la UE Elizardo Pérez para describir cómo funciona y su incidencia en los procesos de enseñanza, aprendizaje y adquisición de la L2. En tal sentido, damos a conocer: la aplicación de las actividades del texto *Chawpinchanapaq*, las actividades difíciles y fáciles según los niños, las actividades difíciles y fáciles para los maestros, los desafíos y potencialidades del Quechua en Acción, y finalmente, las sugerencias de los maestros para mejorar el texto *Chawpinchanapaq*.

5.2.1. Aplicación de las actividades del Quechua en Acción

El contenido del texto *Chawpinchanapaq* ofrece veinte unidades con distintas temáticas, que son: *rimaykuna* (comandos), *ruwana* (acciones), *pukllana* (juegos), *takiykuna* (canciones), *ñawirina* (lecturas) y *imatapis ruwanapaq* (cositas para hacer). Los cuáles serán desarrollados, próximamente, hasta la unidad diez porque hasta ahí los maestros han implementado el QA, durante el año escolar 2015.

5.2.1.1. *Rimaykuna* (comandos)

Rimaykuna o los comandos son palabras y expresiones que se encuentran dentro un cuadro, al inicio de cada unidad. Este es el vocabulario básico que el maestro dispone para la realización de las demás actividades. La sección no tiene una receta para aplicarse porque se deja a la creatividad, al conocimiento de la lengua y a la experiencia de los maestros poseen para su desarrollo en aula.

De esa manera, presentamos el tema de los números o '*yupaykuna*', de la unidad nueve como ejemplo. Es desde esta práctica que realizamos una comparación entre la metodología de enseñanza que se emplearon en tercero "A" y "C" sobre el cuadro de los números, que se presenta en la próxima tabla. El primer curso estaba a cargo de la Profa. Danitza, monolingüe en castellano, y el segundo del Prof. Jorge, bilingüe quechua-castellano.

Tabla 10: *Rimaykuna* de la unidad 9, "*Ranqhaykuna*"

1	<i>Juk</i>	13	<i>Chunka kimsayuq</i>	50	<i>Phichqa chunka</i>
2	<i>Iskay</i>	14	<i>Chunka tawayuq</i>	60	<i>Suqta chunka</i>
3	<i>Kimsa</i>	15	<i>Chunka phichqayuq</i>	70	<i>Qanchis chunka</i>
4	<i>Tawa</i>	16	<i>Chunka Suqtayuq</i>	80	<i>Pusaq chunka</i>
5	<i>Phichqa</i>	17	<i>Chunka Qanchisniyuq</i>	90	<i>Jisq'un chunka</i>
6	<i>Suqta</i>	18	<i>Chunka Pusaqniyuq</i>	100	<i>Juk pachaq</i>
7	<i>Qanchis</i>	19	<i>Chunka jisq'unniyuq</i>	200	<i>Iskay pachaq</i>
8	<i>Pusaq</i>	20	<i>Iskay chunka</i>	300	<i>Kimsa pachaq</i>
9	<i>Jisq'un</i>	21	<i>Iskay chunka jukniyuq</i>	1.000	<i>Waranqa</i>
10	<i>Chunka</i>	22	<i>Iskay chunka iskayniyuq</i>	1.000.000	<i>Junu</i>
11	<i>Chunka jukniyuq</i>	30	<i>Kimsa chunka</i>		
12	<i>Chunka Iskayniyuq</i>	40	<i>Tawa chunka</i>		

Fuente: Gaby Gabriela Vargas, a partir del texto *Chawpinchanapaq*, 2015.

Para enseñar este léxico, la Profa. Danitza agarró su texto *Chawpinchanapaq* como guía para escribir de forma literal los números en quechua en la pizarra. Al empezar la clase, la maestra explicó que el iban aprender los 'números en quechua', para ello ordenó a los estudiantes que copiaran simultáneamente en sus cuadernos en borrador porque después tenían la tarea de rehacerlo en su cuaderno en limpio. La mayor parte del tiempo, ella se

encontraba en silencio mientras escribía y si interactuaba con los niños recurría al castellano, solo la lectura de los números lo hacía en quechua, como por ejemplo:

Profe. Danitza: Vamos a ir viendo las cantidades en quechua que se va aumentando, hasta el 10 ya conocíamos. Ustedes continúan abajo y yo voy a ir borrando esta fila, ya voy a borrar la otra apúrense, voy a copiar (...) Las terminaciones aumentamos para formar esos números ¿no ve? (se refería a los sufijos ‘-yuq’ y ‘-niyuq’). (O19.3A.2015.09.17)

En la décimo novena clase de quechua, la maestra enseñó la escritura de los números del uno al millón. Ella explícitamente dio las reglas de sufijación numérica que existe en la lengua indígena, pues ‘-yuq’ se añade cuando la palabra termina en vocal (p, ej. *chunka kimsayuq*), en cambio, ‘-niyuq’ corresponde a las consonantes (p, ej. *chunka jukniyuq*). La maestra recurrió a los ejemplos de la pizarra para resaltar subrayando la diferenciación de uso en cuento a los sufijos.

Mientras, ella copiaba las cantidades numéricas en la pizarra, la mayoría de los estudiantes trataban de seguir su ritmo. Los niños, de las mesas traseras, se acercaban de rato en rato al frente del salón para ver la escritura, como Joel y Luis. Pero no todos seguían a la maestra, cómo ser, Nicolás, Alejandro y Denis, quienes a través de un libro de quechua, iban preguntándose vocabulario de los animales, Alejandro le dijo a Nicolás “le estas preguntando cosas fáciles en quechua, ¿cómo se dice dragón?” a Denis. Este grupo de estudiantes si bien copiaban el contenido que la maestra les suministró, ellos iban interactuando sobre otro tema que también corresponde a la lengua indígena.

Después que terminó de copiar la tabla, la maestra anotó los números 48, 57, 66, 85, 93, 138, 450, 560, 9000, 7200, como tarea para la casa. Los niños al ver el primer número reaccionaron diciendo:

Estudiantes: Profe no tenemos 48.

Profe. Danitza: Me tienen que descubrir cómo se escribe, ya tienen los números. (Después se fue a su mesa a conversar con mi persona)... Que hagan solitos, hay que soltarlos, nadando, que se equivoquen, aquí vamos a corregir, que ¡piensen! (O19.3A.2015.09.17)

Entonces, los estudiantes primero tenían que rehacer el tema en su cuaderno en limpio de L2. Lo cual, es una práctica *conductista* (Skinner) porque existe repetición en la escritura bajo el *estímulo* del concepto ‘tarea para la casa’ y la *respuesta* es rehacer la lección avanzada en limpio. La maestra pretendía que los niños aprendiesen el quechua mediante una experiencia repetitiva en la escritura, que sería *recompensada* en la revisión de cuadernos. Ya en la realización de la tarea, hubo un proceso de aprendizaje *monitoreado* (Krashen) porque el estudiante tenía que recordar y tomar consciencia de las reglas gramaticales que la maestra explicó durante la clase.

Por tanto, esta experiencia demuestra que los maestros monolingües recurren a métodos tradicionales, a pesar que el QA proponga la enseñanza en lengua y no de lengua para que el estudiante este expuesto al nuevo código lingüístico.

En contraste con la experiencia anterior, ahora, presentamos la metodología de enseñanza del mismo tema que un Prof. Bilingüe aplicó. En clase número veintidós del tercero “B”, el maestro Jorge enseñó los números del uno hasta el millón en L2. Después del ritual del saludo, el profesor empezó a interactuar de forma verbal y kinésica con los estudiantes, de la siguiente manera:

Prof. Jorge: Hemos aprendido más o menos hasta diez, ahora vamos a aprender hasta el veinte, ahora tenemos que aprender hasta veinte. Miren bien facilito chicos. *Juk, iskay, kimsa, tawa, phichqa*, (mostrando sus dedos de la mano izquierda en alto) *suqta, qanchis, pusaq, jisq'un, chunka*. *Chunka jukniyuq*, nuevamente se repite, *chunkaaaa...* (Mira a los niños) *iskayniyuq, iskay*, (muestra dos dedos y mueve la cabeza en son de afirmación) *chunka kimsayuq, chunka tawayuq, chunka phichqayuq, chunka...* ¿qué hemos dicho el seis?

Estudiantes: *Seqtayuq.*

Prof. Jorge: *Suqtayuq. Chunka?*

Estudiantes: *Qanchis.*

Prof. Jorge: *Qanchisniyuq. Chunka?*

Estudiantes: *Pusaq, pusaq!*

Prof. Jorge: *Pusaqniyuq. Chunka?*

Estudiantes: *Chunka.*

Prof. Jorge: No diez, es nueve.

Estudiantes: *Chunka jisq'un.*

Prof. Jorge: *Chunka jisq'unniyuq.*

Estudiantes: *Chunka.*

Prof. Jorge: *Iskay*, ya no es *chunka*, *iskay chunka!* *Juk*, *iskay*, *iskay chunka*. *Kimsa chunka*.

Estudiantes: Uno.

Prof. Jorge: No, en quechua, quechua.

Estudiantes: *Juk...* (O22.3C.2015.10.22)

En esta descripción, el maestro estaba de pie frente a los estudiantes, quienes estaban sentados. Él mantenía una comunicación verbal, visual y kinésica con ellos mientras refrescaba sus conocimientos previos de la L2, los números del uno al diez, como base para la formación de cantidades más grandes. A diferencia del primer curso, donde los estudiantes de igual manera ya sabían los números del uno al diez, este maestro antes de escribir las cantidades en la pizarra primero trabajó con la comprensión y expresión verbal de los estudiantes. Ahí, fue alternando el uso de la L1 con la L2, con predominación del quechua como medio de instrucción. Pudimos observar que el profesor no explicaba explícitamente los sufijos para la formación de números, lo que él hacía era dar un ejemplo y dejar el próximo número a medias para que los estudiantes terminaran la expresión. Si bien no eran acertadas todas las respuestas, él retomaba las oraciones para reforzarlas y corregirlas, es de esa forma que los estudiantes estaban *adquiriendo* implícitamente las reglas gramaticales de la L2 pero sin una explicación directa porque había una *pronunciación comprensiva* gracias al *enfoque comunicativo* que se acompañaba con la demostración de los dedos del maestro.

En suma, la aplicación de las actividades ‘*rimaykuna*’ (los comandos) pueden seguir distintos procedimientos que dependen del conocimiento o no de la L2, del material empleado y de las estrategias que los maestros tengan. Por una parte, a veces, los comandos se convirtieron en material para copiar en el cuaderno pero sin práctica verbal, y por otra, este contenido facilitó a que tanto estudiantes como maestros utilicen la lengua indígena en clase.

5.2.1.2. *Ruwana* (acciones)

En las actividades de ‘*ruwana*’ habían diferentes tareas como hacer cosas, juego de roles, degustación, ordenar palabras, simular un situación, entre otros. A continuación,

presentamos las actividades “*Raphimanta wawqikuna*” y “*Yankuna* (micro-aula)” para caracterizar cuál es su procedimiento.

En la unidad cuatro, se encuentra la actividad “*Raphimanta wawqikuna*” (hermanitos de papel), con las siguientes instrucciones:

<p>RAPHIMANTA WAWQIKUNA IMAWAN RUWANA: <i>- Juk ima llimp'imantapis raphi</i> <i>- Qillqana</i> <i>- k'utuna</i> IMAYNATA RUWANA <i>Juk raphita jap'iyichik.</i> <i>Raphita tawapi lling'iy.</i> <i>Tawamanta juk uyanpitaq wawata siq'iy.</i> <i>Makinkunaqa raphi kantukama chayanan tiyan.</i> <i>Kunantaq kantunpi k'utunayki tiyan.</i> <i>Chantaqa raphita lliq'iraychik.</i> <i>Chaypitaq wawqikuna makinkumanta jap'inasqa kanqa.</i></p>	<p>HERMANITOS DE PAPEL MATERIAL: Un papel de color Un lápiz Una tijera INSTRUCCIONES Agarren un papel. Doblen el papel en cuatro. Dibujen un niño en una de las caras del papel. Las manos tienen que llegar a los extremos. Ahora corten de los extremos. Saquen el papel de los extremos. Finalmente, tendrán cuatro hermanos agarrados de las manos.</p>
--	--

En el tercero “B”, la maestra bilingüe Estela realizó la actividad por sí sola. Para ello, primero le explicamos cuáles eran las instrucciones haciendo una demostración con una hoja tamaño carta de color rosado. Después, ella sacó de su armario hojas blancas de papel bond y tijeras. Las cuales, repartimos una hoja por niño y una tijera por pareja. Entonces, ella se estableció al frente del salón agarrando con la mano izquierda en alto el muñeco de papel que habíamos hecho anteriormente para demostrar a los estudiantes el producto de la actividad, diciendo:

Profa. Estela: *Kunan kayta qhawamuwankichik, kay kikinta ruwasunchik* (1).

Qamkuna sapitaykichik kay kikinta, kaypi ruwankichik. Kay uman chayanqa al ras, kayman chayanqa umaaa (2), *chakis uraman* (3), *makis kantuman* (4), *umaaa*.

Niños: *Uma, uma, uma, uma.* (Muestra la cabeza del muñeco)

Profa. Estela: tal como es, ¿*uma*?

Niños: Cabeza, cabezaaaa.

Profa. Estela: *Makisss?*

Niños: Manosss.

Profa. Estela: *Chakis?*

Niños: Piesss.

Profa. Estela: Entonces, *kay kikinta qamkuna kunan ruwankichik!*
(O15.3B.2015.08.20)

De acuerdo con la observación, la maestra antes de dar las instrucciones, primero mostró el muñeco como ejemplo a realizar (1) con los estudiantes, quienes observaban atentos la demostración de las partes del cuerpo a través de la figura. Lo primero que mostró fue la cabeza del muñeco, recalando que está estaba en extremo superior del papel y no así más abajo (2), luego los pies (3) que estaban en el extremo posterior de la hoja, finalmente mostró que sus manos estaban abiertas (4), estas se distribuían del extremo izquierdo al derecho. Después de explicar las partes del cuerpo, la maestra hizo un recordatorio. Ella decía la palabra en L2 mostrando el muñeco, ahí los niños relacionaban las palabras con su L1 como se puede ver en sus respuestas. De esa forma, la maestra no siguió las instrucciones de la actividad que hay en el texto, sino que en base su competencia lingüística en quechua fue desarrollando distintas órdenes.

En esta actividad, los niños hicieron los hermanos de papel a través de las instrucciones en quechua, en ese periodo todos se encontraban atentos porque querían tener su propio trabajo. Si bien algunas de las instrucciones no las comprendían, siempre había un niño que sobrentendía la acción y pasaba a explicar a sus demás compañeros en castellano. Entonces, en esta actividad prioritariamente se escuchó el quechua, no hubo resistencia ni distracciones por parte del estudiantado porque estaban ocupados en la elaboración de sus hermanitos de papel. Al finalizar la clase, la maestra ordenó que pegaran sus trabajos en el archivador de artes plásticas. Este hecho, nos lleva a pensar en la *enseñanza basada en contenidos* porque la profesora no dio una clase de lengua sino en lengua que sirvió como tema para otra asignatura.

Otra actividad que corresponde a '*ruwana*' (acciones), es '*Yankuna*' (micro-aula). En el texto, indica:

Yankuna	MICRO – AULA
<p>IMAYNATA RUWANA: <i>Yachachiqqa yachaqaywasita micrutajina wakichinan tiyan, ñawpaqtaqa wawakunawan yankunata yachaqananku tiyan.</i></p> <p>YANKUNA</p> <p>YACHACHIQ: <i>Tukuy punkupi sayarikuychik. Yachaqay wasi micro kasqanta umachakuna. Ñuqa micro apaykachaqa kasaq. Jukmanta juk yaykunqanku. Ñuqa tapusaq ¿Mayman rinki? Sapa juktaq maymanchus rinanta kutichinan tiyan. Ñachu, Marcos qallarinqa.</i></p> <p>MARCOS: <i>(Micruta sayachinanpaq mankinta juqharin)</i></p> <p>YACHACHIQ: <i>¿Maymantaq rinki?</i></p> <p>MARCOS: <i>Viaductuman</i></p> <p>YACHACHIQ: <i>Waliq yaykumuy</i></p> <p>JUAN: <i>(Micruta yasachinanpaq makinta juqharin)</i></p> <p>YACHACHIQ: <i>Sumaq p'unchaw wayna ¿mayman rinki?</i></p> <p>JUAN: <i>Sumaq p'unchaw, Sacabaman richkani</i></p> <p>YACHACHIQ: <i>Mana chayman rinichu, wak micruta jap'inayki tiyan.</i></p>	<p>Instrucciones: El profesor tiene que organizar el curso como si fuera un micro, antes que los niños entren al curso, ellos deben conocer las direcciones.</p> <p>Direcciones</p> <p>Profesor: Todos salgan a la puerta. Los alumnos tienen que saber que el curso es un micro. Yo voy a manejar el micro. De uno a uno van a entrar. Yo preguntare ¿Dónde vas? Y cada uno me tendrá que responder a donde ira. Listos, Marcos va empezar.</p> <p>Marcos: Para hacer para el micro levantar su mano.</p> <p>Profesor: ¿Dónde vas?</p> <p>Marcos: Al Viaducto.</p> <p>Profesor: Bien, pasa.</p> <p>Juan: levanta su mano para hacer parar el micro.</p> <p>Profesor: Buenos días joven ¿Dónde iras?</p> <p>Juan: Buenos días, a Sacaba estoy yendo.</p> <p>Profesor: No voy en esa ruta, tienes que agarrar otro micro.</p>

Esta actividad la llevaron a cabo cuatro maestros a partir de nuestra cooperación. En el caso del cuarto “B”, para la realización de la actividad, nosotros imprimimos el modelo de las direcciones que están en el texto, como ser Quillacollo, Zona Sud, Sacaba, Viaducto. La aplicación se desarrolló de la siguiente manera:

El profesor empezó a leer las instrucciones del texto mientras tanto nosotros íbamos colando las rutas en los asientos. Luego, dijo a los estudiantes “ya vamos hacer de cuenta que estamos en un micro y yo voy a ser el dueño del auto ¿no ve? Y ustedes van a ser mis pasajeros. Para eso, van a decir las direcciones que están en sus bancos. Lo único que vamos a ser es aumentar una palabrita que es el -MAN, para decir a donde quieren ir”. Cuando terminó de presentar la actividad, él practicó con cinco estudiantes, a quienes llamo por apellidos al frente del salón. El profesor puso sus manos adelante y dijo “rannnn..., rannn...” y se paraba al frente del estudiante que levantaba la mano, a quien le preguntaba “¿Mayman riyta munanki?”

¿*Lindeman* no ve?”. Cuando terminó la demostración, sacó a todos los estudiantes afuera del aula. Ellos estaban organizados en dos filas, por donde pasaba el profesor mientras levantaban la mano para unirse a la fila que había detrás del profesor, el cual se suponía que era el micro. (O15.4B.2015.08.28)

De esta forma, el maestro primeramente reflexionó y analizó el procedimiento de la actividad, para que minutos después explicase a los estudiantes las reglas de la actividad mediante el castellano y el ejemplo mediante el quechua. Las direcciones que pusimos en los bancos no fueron de utilidad para los niños, porque al sacarlos del salón, ellos podían decir sus direcciones verdaderas añadiendo el sufijo ‘-*man*’ como les había explicado el maestro. En la actividad, los estudiantes interactuaron con el maestro, quien en ocasiones inducía en la expresión la respuesta porque conoce los barrios de donde proceden sus estudiantes.

A partir de la experiencia de cuarto “B”, en los cursos de tercero “B”, “C” y cuarto “C”, ya no pegamos direcciones en los asientos de los estudiantes, sino pasamos a repartir individualmente a cada uno, un papel con nombres de lugares cercanos a la UE. Entonces, los maestros sacaban a los estudiantes a fuera del salón, la diferencia de ellos con el primer maestro es que ellos se quedaban en la puerta del curso y no iban por las filas de los niños. Desde ahí, monitoreaban a que niño respondiera a la pregunta ¿*Mayman riy munanki?* ¿*Mayman rinki?*, donde cada estudiante respondía la dirección que tenía en sus manos, las cuales, a veces, las memorizaban y otras veces las leían de los papeles que les habíamos suministrado. Por tanto, no había necesidad de inducir la respuesta. De esta forma se tiene la siguiente ilustración, en donde se observa al profesor Jorge, responsable del tercero “C”, realizando la actividad “*Yankuna*-Micro aula”.

Ilustración 1: “Yankuna-Micro aula”, todos los estudiantes participan de la clase de L2



Foto: Gaby Gabriela Vargas, 10 de septiembre del 2015.

Otra diferencia con la primera aplicación, fue escribir las direcciones de acuerdo a la experiencia de los estudiantes, por tanto, recogimos nombres de varios lugares cercanos a la zona Tiquipaya, como ser: *Lindeman*, *Trojesman*, *Ciudad del Niñuman*, entre otros.

En suma, las tareas de ‘*ruwana*’ (acciones) implicaron la participación de todos los estudiantes bajo la dirección del maestro. Son actividades que, a veces, requieren materiales y otras veces no. Pero si necesita de la habilidad verbal de los maestros para poder instruir, sin embargo esto no limita su realización por personas que no tengan conocimiento de L2 porque como se puede ver en la simulación del micro-aula, los comandos son palabras sencillas que son fáciles de pronunciar y enseñar a los estudiantes.

5.2.1.3. *Pukllanakuna*, los juegos “no eran algo impuesto”

Del contenido del texto *Chawpinchanapaq*, los juegos han sido las actividades preferidas para la realización en L2 por parte de los estudiantes y también de algunos profesores bilingües y monolingües en castellano. Así, lo expreso el maestro Lucio:

Ent.M5: En los juegos más que todo, ahí hemos reído, hemos saltoneado y todo. La mayoría, por eso era muy, muy activista las cosas, muy comparados con la realidad por ejemplo no. No eran algo impuesto, algo digamos superficialmente metidos, eran muy activos eso es a lo que a los chicos les ha gustado. (Ent.M5:27/11/15)

Es decir, los juegos en L2 han sido significativos y vivenciales tanto para estudiantes como para maestros. Ellos han interactuado de manera natural en actividades competitivas que ha impulsado a los estudiantes a esforzarse para entender las instrucciones y participar sin presión. En estas dinámicas, los niños han mantenido *un filtro afectivo* bajo porque se sentían felices en actividades donde el ambiente se tornaba favorable para la *adquisición* de la L2.

A continuación, presentamos la descripción de la realización de los juegos “*Masikunamanta rumpiykuna*” y “*Wuruman chupanta churay!*”, estos nos ayudan a evidenciar la apreciación del maestro.

El juego “*Masikunamanta rumpiykuna*” (una carrera de amigos) es parte de la unidad ocho que se titula “*Masikuna*” (los amigos). La actividad se presenta de la siguiente manera:

MASIKUNAMANTA RUMPIYKUNA

YACHACHIQ: *Tukuy sayarikuychik.*

Iskaymanta iskay tantakuychik, kunantaq tawamanta phichqamanta, suqtamanta, kimsamanta, tawamanta, watiq phichqamanta.

Phichqamanta qutuykiwan juk sutita churakuychik.

Phichqantiykichik juk wakwan chakiykichikta wataknukichik.

Qallariypi kay qutu. ¿Ima sutikunkichik?

QUTU: *P'ISQUKUNA*

YACHACHIQ: *Ya, p'isqukuna qutuqa qillqana pirqaman rinantaq kutimunantaq tiyan.*

Tukuy khuska yachananku tiyan, manaqa pukllaymanta llusqipunanku tiyan.

Mayqin qutuchus pisi pachapi ruwaqqa chay atipanqa.

¿Ñachu?

El juego indicaba que todos los estudiantes se pusiesen de pie y que formasen grupos de acuerdo con las instrucciones que el maestro ordenó, que podían ser parejas, tríos, cuartetos, quintetos, o equipos más grandes. Luego, establecía que se pusiesen un

nombre para que los representase en la carrera de pies amarrados con un guato. Así, instruyó que por equipo fuese desde la pizarra al otro extremo de la pared y regresase al punto de partida, sin romper el guato. El ganador del juego fue el grupo que llegó en el menor tiempo posible.

En la práctica no se llegó a consumir todas las instrucciones del juego, el cual se lo realizó en cuarto “B” y “C”, y tercero “B”, como se puede observar en las próximas imágenes:

Ilustración 2: Juego “*Masikunamanta rumpiykuna*”



Foto: Gaby Gabriela Vargas, a partir de las clases de cuarto “B”, cuarto “C” y tercero “B”, 2015.

De acuerdo a las fotografías, presentamos tres escenarios distintos en donde se puso en práctica la comprensión oral de los números del 1 al 10 en quechua por parte de los estudiantes. La imagen del extremo izquierdo corresponde al maestro Willy, bilingüe quechua-castellano hablante. Él está parado al frente del salón, desde ahí daba las instrucciones para que los estudiantes se agrupasen de acuerdo al número que indicaba. En la imagen se ve que ellos están agrupados de tres porque la orden era “*kimsamanta*” (de a tres). El juego se lo hizo en los pasillos que hay entre las mesas porque no se alteró la

posición del inmobiliario que hay en el aula. De esa manera, solo se hizo agrupaciones entre los estudiantes, pero no la carrera de amigos que indica las instrucciones del libro.

Por otra parte, tenemos la imagen del centro que corresponde al maestro Lucio, bilingüe aimara-castellano hablante. Él a diferencia de su anterior colega reordenó el curso, antes de empezar con el juego, para ello, nos pidió que pusiésemos las mesas a los extremos, mientras él iba prestaba las cuerdas de la maestra de educación física para amarrar los pies de los estudiantes. De esa forma, había un espacio en el centro del salón para hacer la dinámica. Al principio, el maestro no quiso participar pero luego al escuchar que las expresiones no eran complejas tomó la posta y se encargó de dirigir la actividad, en esos momentos él caminaba de lugar a otro para verificar equipo por equipo el número de integrantes. En este caso, el profesor se guió con las instrucciones del libro, porque no tenía conocimiento del quechua. En los momentos de verificar el número de integrantes, él recurría al castellano, porque solo las instrucciones las daba en quechua.

Por último, en la imagen derecha están dos grupos de estudiantes compitiendo en el patio de la UEEP. Ellos están bajo la tutela de la maestra Estela responsable de tercero “B”, quien si bien tuvo similitudes con los otros cursos en la aplicación del juego, en las instrucciones para formar grupos de acuerdo al uno al diez. También, se distingue porque salió del curso para realizar la carrera de amigos. En ese ambiente, los niños en compañía suya contaban en reiteradas ocasiones “*juk, iskay, kimsa*” para que los equipos saliesen del punto de partida. En la carrera de amigos no se cronometra el tiempo porque se lo propuso como una competencia de agilidad entre dos equipos, el primer grupo en llegar al punto de partida ganaba.

En los tres casos, en el precalentamiento de la actividad los estudiantes repetían desde sus asientos el conteo que los maestros realizaban en L2, a través de la demostración de dedos de la mano para no recurrir a la traducción. En el momento de hacer equipos, los estudiantes también repetían las instrucciones que oían y añadían el castellano. A veces, tardaban un aproximado de dos a cinco segundos para identificar el número que el profesor había instruido porque volvían a contar con sus dedos hasta llegar a la cantidad y luego traducirlo en voz alta. Después de armar los equipos, los estudiantes se abrazaban y

empezaban a repetir el número en quechua por cuenta propia mientras daban vueltas entre sonrisas. En el momento de controlar si los equipos estaban formados de acuerdo con la instrucción, los niños ayudaban a los maestros a identificar los números.

Otro juego que se realizó en todos los curso fue ¡*Wuruman chupanta churay!* (¡Póngale la cola al burro!), este se encuentra en la unidad tres que se denomina ¿*Maypi?* (¿Dónde?). En la página 18 del texto *Chawpinchanapaq* están las siguientes instrucciones:

¡WURUMAN CHUPANTA CHURAY!

IMAYNATA RUWANA: *el facilitador debe dibujar previamente un burro sin cola en la pizarra.*

YACHACHIQ: *Qutuchakunachik.*

Ñaqha kikillantaq.

Anti qutu, Kunti qutu, Chincha, Qulla ima.

Qallariypi Anti quturaq kachapurinta akllaychik.

Pirqaqillqana siq'isqapi, kachapuriqua wuruman chupanta k'askachinan

tiyan.

Ñawikunata wataspa, muyuchina tiyan qutuntaq mayniqtachus rinanta

ñinan tiyan.

Mayqin qutuchus chupata astawan qayllapi k'askachiq atipan.

ANTI QUTU: *José.*

YACHACHIQ: *José chimpaman llusqin.*

Ñawikunaykita watasqayki, kunantaq phichqata muyuchisqayki.

Yupanachik; juk, iskay, kimsa, tawa phichqa ima jña!

Chay qutullamanta maymanchus rinanta ñinaykichik tiyan.

ANATI QUTU: *Muyuy, chiqanta, pañaman, chawpiman, chaypi.*

YACHACHIQ: *Kunanqa Kunti qutuñataq...*

¿Pitaq atipan?

De acuerdo con la guía del juego, el maestro previamente tenía que dibujar un burro en la pizarra. Luego, subdividir el curso en 4 equipos los cuales tendrían un nombre que les identificase. Como se trabaja con la orientación en quechua, los grupos podían llamarse “*anti, kunti, chincha, qulla*” (este, oeste, norte y sud). Entonces, cada grupo escoge un representante quien tendrá que ir a la pizarra para colar la cola al burro de acuerdo con las instrucciones que el equipo le suministre. El ganador del juego es quien ponga la cola o quien está más cerca del objetivo. En la dinámica, el maestro tiene que teparle los ojos con

una venda al estudiante para luego hacerle dar cinco vueltas, entonces el equipo entra en acción porque empieza a dar las instrucciones en L2 para poner la cola al burro.

En la aplicación del juego, los maestros retomaron algunas reglas y añadieron otras. Así, tomamos el ejemplo del cuarto “B” que se representa en las próximas imágenes:

Ilustración 3: Juego “¡Wuruman chupanta churay!” en el Cuarto “B”



Foto: Gaby Gabriela Vargas, 29 de mayo del 2015.

En esta actividad, nosotros cooperamos con el material y la explicación previa al maestro y a los estudiantes. Nosotros llevamos el dibujo del burro en un pliego de papel bond, una cola de vaca disecada y chalinas para cubrir los ojos de los participantes. Primeramente, enseñamos la orientación a través la práctica en conjunto con los estudiantes, utilizando las siguientes palabras: *pataman* (hacia arriba), *uraman* (hacia abajo), *lluq'iman* (hacia a la izquierda), *pañaman* (hacia la derecha). En cada instrucción, movíamos las manos como si fuesen manijas de un extremo a otro.

En el momento de hacer el juego, el maestro tradujo los nombres de las tres filas que habían en el curso: *q'umir, q'illu, puka*. En los tres equipos, la mayoría de los estudiantes querían ser los representantes por esa razón se decidió que todos jugarían en competencia. La regla era que uno por equipo salía al frente y los demás miembros del grupo iban indicando verbalmente las direcciones en quechua, mientras tanto los otros dos equipos se quedaban en silencio. Los primeros participantes tardaban mucho. Entonces, se estableció un minuto como máximo para poner la cola al burro, si la ponía ganaban un punto. De esa forma, al finalizar el juego el equipo que más aciertos obtuvo ganó. Algunas explicaciones, se las dieron en castellano como por ejemplo la prohibición del uso de la L1 durante el juego, el equipo que dijera una palabra en castellano era sancionado con la sustracción de un punto. Entonces, primero se tapaban los ojos del participante con una chalina, después se le hacía dar cinco vueltas, mientras todo los partícipes contaban en voz alta *juk, iskay, kimsa, tawa, phichqa*. En el momento de dar las instrucciones, algunos estudiantes recurrían a gestos y a movimientos corporales como si el representante pudiera verlo, cuestión que no era posible.

En este juego, los estudiantes se auto controlaban para usar el quechua como medio de instrucción, donde el maestro alentaba la participación del equipo con la pregunta *¿Mayman?* (¿Dónde?). La competitividad hacía que los estudiantes se esforzasen por poner la cola al burro, porque cuando alguno de los integrantes no lo hacía, el equipo recriminaba su falta de entendimiento.

En un ambiente con estas características, ciertos aspectos de *la teoría del monitor de Krashen* se evidencian, que son la adquisición, el ordenador y el input comprensible. Primero, porque no existe una educación formal de las reglas gramaticales de la lengua. Segundo, se crea un ambiente natural donde el uso de la L2 es parte de la diversión, la adrenalina y la frustración que el estudiantado siente al ganar o perder un punto por su participación. Los estudiantes, no son sujetos pasivos sino activos en todo momento porque van recibiendo *input*, que van asociando lo lingüístico con el lenguaje corporal al dar las direcciones, o seguir con la vista la actuación del participante.

En suma, se puede decir que enseñar una lengua mediante juegos es una estrategia positiva por la edad en la que se encuentran los alumnos, ya que, a todo niño le es agradable practicar dinámicas donde tenga que competir, estar en acción y divertirse. Por medio de estas actividades, los estudiantes adquieren la lengua en un ambiente formal.

5.2.1.4. *Takiykuna* (canciones)

Takiykuna o las canciones que hay en el texto generalmente están de acuerdo a la temática de la unidad. Por ejemplo, en la primera parte se aborda los saludos en quechua, por tanto se presenta la siguiente canción:

<p>¡Sumaq p'unchaw, killachaw mama! (Traducción de una canción infantil francesa)</p> <p><i>¡Sumaq p'unchaw, killachaw mama! ¿Imaynataq kachkan mama Atichaw? ¡Ancha waliq, Quyllurchaw! Mama Illapachawman ñiy Ch'askachawta jamuchun K'uychichawpi tusuq Intichawpa wasinpi.</i></p>	<p>¡BUENOS DÍAS, SEÑORA LUNES! (Traducción de una canción infantil francesa)</p> <p>¡Buenos días, Señora Lunes! ¿Cómo está la Señora Martes? ¡Muy bien Señora Miércoles! Diga a la Señora Jueves De venir el viernes A bailar el sábado En la sala de domingo.</p>
---	---

De la misma forma, en la unidad 5 se aborda el tema de 'nuestros gustos'. Por tanto, encontramos la siguiente canción, misma que responde a la canta autora potosina Luzmila Carpio, representante internacional de la música con contenido de la cosmovisión quechua.

<p><u>Tarpurikusun sarata</u> <u>Luzmila Carpio</u></p> <p><i>Tarpurikusun sarata wiñapuman tukuchisun kulli aqhata ruwakusun Sumaq ch'allaykusun. (Iskay kutita) Ima sarata munanki (warmikuna) yuraq sarata munayku (qharikuna) q'illu saraypis tiyapuwán, (warmikuna) Ch'uspillu munayku. (qharikuna)</i></p>	<p><u>Sembraremos maíz</u> <u>Luzmila Carpio</u></p> <p>Sembraremos maíz Para elaborar chicha Chicha morada elaboraremos Para celebrar bien (Bis) ¿Qué maíz quieres? (niñas) Queremos maíz blanco (niños) También tengo maíz amarillo, (niñas) Queremos Ch'uspillu. (niños)</p>
--	---

Las canciones, generalmente, se enseñaban mediante la repetición y memorización a través de una perspectiva *conductista* tradicional de la enseñanza escolarizada. Cabe mencionar que solo los maestros bilingües enseñaron estos textos y no así los monolingües porque requería del manejo de la expresión oral.

El tema *¡Sumaq p'unchaw, killachaw mama!*, lo enseñamos nosotros. Para ello, escribimos la letra de la canción en la pizarra, desde ahí primero leíamos en voz alta mientras los estudiantes escuchaban. Luego, involucrábamos a todos para leer en conjunto, con ellos empezábamos a leer sílaba por sílaba. Terminada la primera lectura, se empezaba de nuevo pero esta vez con mayor agilidad, donde ya empezábamos a ponerle ritmo que se complementaba con movimientos corporales. Así, volvíamos a repetir en cuantiosas oportunidades el tema hasta que los estudiantes fuesen capaces de cantar solos sin nuestra guía, lo cual no siempre sucedía por lo que los maestros ordenaban copiar la lírica en sus cuadernos para memorizarlo como tarea para la próxima clase, por ejemplo el tercero “B”. Entonces, en el desarrollo de la canción nosotros recurríamos al *enfoque comunicativo*, en donde los estudiantes intuían las instrucciones a partir del lenguaje extra-lingüístico y corporal.

La segunda canción ‘*Tarpurikusun sarata*’, tuvo otra dinámica en su aplicación por parte del maestro Willy, responsable del cuarto “B”. Él no recurrió a la memorización de toda la canción sino a recordar palabra por palabra mientras las borraba la lírica de la pizarra.

El profesor empezó a enseñar la lírica mediante la expresión oral porque al principio no escribió nada en la pizarra. Repetía el primer y segundo reglón recalando a los niños “escuchen la melodía, no es plano, tiene altos y bajos”. En la tercera repetición, recién copió la canción en la pizarra para cantar de ahí, y no para que copien los estudiantes. A medida que los niños asimilaban una palabra o una oración, el profesor las iba borrando a partir de la pregunta “qué palabra ya han aprendido” (...) “muy bien ya han aprendido ya no necesitan cuaderno, en cada vuelta vamos a borrar algo”. Así fue durante la primera estrofa, ya en la segunda pasó a dividir al curso en grupo de mujeres y hombres como indica la instrucción. Cada vez que borraba algo, el profesor felicitaba a los niños “muy bien, eso quiere decir que están trasladando a su mente”. Cuando borró toda la canción, el profesor retó a los niños a cantar diciendo “apuesto que se han olvidado todo, ya a ver vamos”. Los niños cantaron la primera estrofa pero no así la segunda. Entonces, el

maestro nos pidió copiar de nuevo la lírica de la canción en la pizarra para que los niños escribiesen en sus cuadernos. Al final de la clase, él dijo “cada día hay que repasar, es como trabalenguas”. (O16.4B.2015.09.11)

De acuerdo con lo antecedido, presentar primero la lírica con ritmo es una estrategia que llamó la atención de los estudiantes porque no solo estaban enfrentados a la repetición de las palabras, sino a una pronunciación melódica. Asimismo, al no escribir el texto, en primera instancia, el maestro mantuvo comunicación lingüística y corporal con los estudiantes, pues mientras cantaba la canción, él iba moviendo las manos como si se tratase una orquesta sinfónica. Ya cuando empezó a enseñar desde el texto escrito en la pizarra, la dinámica de ir borrando palabras, era un hecho que generaba seguridad cognitiva en los infantes pues eran ellos quienes proponían borrar los términos a fin de comprobar su capacidad memorística. Sin embargo, a pesar de tratarse de la clase de lengua indígena el maestro recurrió al castellano para desarrollar la enseñanza de la canción en quechua, de esa forma los niños no estaban expuestos a la lengua como se pretende aunque si aprendieron el tema. A partir de ello, podemos decir que el maestro recurrió a una práctica *conductista* basada en la repetición y el refuerzo positivo hacia los estudiantes mediante expresiones que incitaban a los niños a aprender la lírica de la canción.

Por tanto, podemos decir que en estas actividades se omitía, por completo, una explicación gramatical de la L2, aunque los maestros recurrían constantemente a la lengua materna de los estudiantes para desarrollar la clase. Ellos no concibieron la idea de dar una clase de L2 en lengua, a pesar que el canto es un arte vinculado con la expresión oral. Así, los estudiantes aprendieron las canciones porque podían cantar con melodía sin la necesidad de leer del cuaderno, pero ellos no han sido expuestos a la lengua quechua, sino a un contenido.

5.2.1.5. Ñawirinakuna (lecturas)

Los dibujos en la pizarra y la demostración de imágenes fueron recursos que utilizamos para tratar de evitar la traducción de las lecturas en quechua al castellano, aunque a veces si usábamos la L1. Mediante estas, los estudiantes y los profesores que no saben quechua hacían el intento de relacionar la L2 con la L1 al momento de leer los textos.

Así, íbamos relacionando los dibujos con los términos, por ejemplo, *qhichwapi kay punku ñikun*, si se trataba de la puerta, como se puede ver en la siguiente fotografía:

Ilustración 4: Dibujos de la lectura “*Puñunay wasi*”

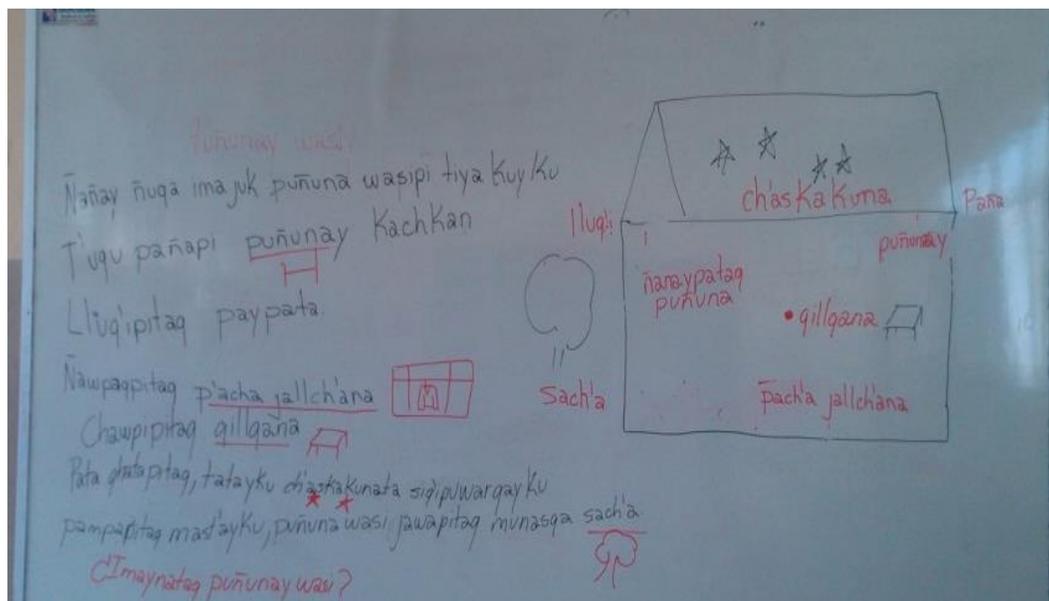


Foto: Gaby Gabriela Vargas, 8 de agosto del 2015.

En la ilustración se puede observar, los dibujos del vocabulario de la lectura, como ser: *puñuna* (cama), *p'acha jallch'ana* (ropero), *qillqana* (escritorio), *sach'a* (árbol), *lluq'i* (izquierda), *pañá* (derecha), *ch'askakuna* (estrellas). Esta terminología ayudaba a los estudiantes a imaginar el escenario y el contenido de la lectura. Luego de ello, por solicitud de los maestros, generalmente, solicitábamos copiar en los cuadernos.

En el caso de maestros, ellos solían copiar la lectura en la pizarra para que los estudiantes hiciesen lo mismo en sus cuadernos. Luego, leían el cuento en quechua y simultáneamente lo traducían al castellano, mientras los estudiantes escuchaban. Por ejemplo, en el tercero “C”, el Prof. Jorge copio el cuento “*Kimsa masikunamanta*” en la pizarra, y luego empezó leerlo y a explicarlo también en castellano, como se puede apreciar en los siguientes enunciados:

Prof. Jorge: *Kimsa qhichwa parlaqkuna, kastilla qallupi, castellanu qallupi yachayta qallariymanta willan. Miren, o sea, habían tres hombres que no entendían castellano, eran ellos quechuas, escuchen, atiendan ¡por favor! Paykuna llaqtaman riyta munasqanku, chaypitaq kimsa rimaykunata rantisqanku. Ellos fueron al pueblo donde hablaban castellano y los tres hombres, los tres que querían comprar, ¡escuchen! (...) Kimsa rimaykunata karqanku, ñuqayku, munaaaaa.*

Gaby: *Munaptiyku.*

Prof. Jorge: *Munaptiyku, chanta, chayta munayku, o sea, los hombrecitos decían hijo, o sea los que no entendían quechua, las tres personas querían comprar pero no se hacían entender como ahora ustedes, y dice “rantikuy munayku”, que quería decir rantina? querían comprar pero no se hacían entender. “Rantiyta munayku”. Ya, juk p’unchaw kimsantinku, a ver juk p’unchaw kimsantinku rimaykunataq parlariq llusqisqanku. En un día, las tres personas han salido para poder hablar. ¡Escuchen! Las tres personas siempre querían ir a conversar. Ñanpitaq juk policiawan tinkusqanku, paytaq juk runa wañuchisqamanta tarisqa., En el trayecto... los tres iban, los tres hombrecitos y un policía en el trayecto veía a un hombre muerto. ¿Si captan bien? Y el policía les preguntó a los hombrecitos ¿Pitaq kay runata wañuchin? ¿Quién ha matado a este hombre? Y como no sabían ellos, ¡nosotros! Ñuqayku, ñuqayku, ¿Qué quería decir ñuqayku?*

Niños: Nosotrosss. (O12.3C.2015.07.30)

Es decir, los maestros no practicaban la lectura en L2 con los estudiantes, porque se avocaban a la traducir el contenido de las mismas mediante la L1. Esta forma de enseñar no beneficia al estudiante porque se le priva de la oportunidad de estar expuesto a la lengua, ya que ellos escuchaban más el castellano que el quechua, además se priva a los estudiantes bilingües a entender la lectura a través de sus conocimientos previos. De acuerdo con ello, encontramos que la actividad desarrolla procesos de aprendizaje y no así de adquisición, porque se prioriza la enseñanza simbólica de la escritura del quechua como L2 en vez de la expresión y comprensión oral de la misma.

5.2.1.6. Imapis ruwana (cositas para hacer)

Imapis ruwana o cositas para hacer es la última actividad de las unidades. Estas se basan en hacer: dibujos (los astros), ejercicios corporales (elongación de los brazos al simular agarrar moscas, sentarse y pararse), objetos mediante papel (aviones y barquitos), practicas matemáticas (Soduko, tres en raya), entre otras. Los dibujos, la actividad corporal

y hacer cosas con papel han tenido mayor aceptación y comprensión de parte del alumnado como del profesorado en su aplicación. Y no así, los ejercicios matemáticos mediante L2, pues ni los propios maestros entendieron las reglas del juego “Soduko”, lo cual llevó a mal interpretar las instrucciones y su aplicación no tuvo incidencia en la curiosidad de los estudiantes.

De las actividades que si funcionaron, como ejemplo, tenemos la realización de dibujos que la maestra, de cuarto “A”, Sonia elaboró con sus estudiantes. Para esto, utilizamos hojas de cartulina de colores que las denominó ‘lotas’. Entonces, distribuimos una hoja por estudiante. La instrucción que la maestra dio fue dibujar y colorear solo un objeto de los materiales escolares en toda la plana y en un extremo ponerle su denominación en quechua. En el ejercicio los estudiantes comparaban sus trabajos con sus compañeros, como se puede ver en la siguiente fotografía:

Ilustración 5: Niños dibujando los materiales escolares en lotas



Foto: Gaby Gabriela Vargas, 18 de mayo del 2015.

El objetivo de esta práctica, era textuar el aula para que los niños estuviesen en contacto todos los días con el quechua y no solamente al periodo de L2. Entonces, a medida que los estudiantes terminaban sus dibujos, tanto la maestra como mi persona íbamos pegando los trabajos en las paredes del curso. En esta tarea, si bien los estudiantes no

estuvieron escuchando o interactuando en quechua, ellos fueron relacionando visualmente su producción con el nombre en L2.

Como anticipábamos, el ejercicio que tuvo dificultades en su aplicación y comprensión, tanto en los maestros como en los estudiantes, fue la actividad de la unidad nueve, que se llama “Sudoku”. En el texto *Chawpinchanapaq* se encuentra las siguientes instrucciones para su desarrollo:

SUDOKU

IMAYNATA RUWANA: *Sudokuqa khipukamana uma p'akiy kan.*

a) *Jatun tawa k'uchupi jisq'un tawa k'uchuyuqkunata jukmanta jisq'unman yupaykunawan junt'achina.*

b) *Sapa tawa k'uchutaq kimsamanta kimsa tawa k'uchupi t'aqasqa kachkan, chay ukhupitaq mana kikin yupaykuna kananchu tiyan.*

c) *Jatun tawak'uchupiqa mana kikin sayasqa, manaqa sirisqa sinrupi kikin Yupaykuna kananchu tiyan.*

		7			5	9		
	1				4	2		
			9				8	
			6	7	2			5
	6	1				7		
				3				6
		3	4			5	1	
9				8				

5	3			7	5			
6			1	9	5			
	9	8					6	
8				6				3
4			8		3			1
7				2				6
	6					2	8	
			4	1	9			5
				8			7	9

El maestro Jorge del tercero “C”, quien es bilingüe, no comprendió las instrucciones del juego, a pesar de que nosotros le habíamos explicado en castellano en que consistía. Él entendió que la actividad consistía en llenar indistintamente los cuadros con los números del 1 al 9, por lo que tuvimos que intervenir y explicar que si bien tenían que completar los cuadros estos debían sumar un mismo número a los extremos, para lo cual solo se debía usar en una ocasión los números en cada línea. Durante la explicación el maestro usaba el quechua primeramente y de inmediato lo traducía al castellano. A pesar de ello, los estudiantes no comprendieron las reglas porque a cada instante venían a consultarnos “*yachachiq ¿qué tenemos que hacer?*”. A partir de ello, podemos indicar que el *input* que se maneja en esta actividad es superior al de los estudiantes, porque el ejercicio requiere de un pensamiento lógico formal que aun los niños han llegado a desarrollar.

5.2.2. Actividades complementarias al Quechua en Acción

Considerando que el texto *Chawpinchanapaq* es solo una guía que contiene actividades de lectura, hacer cosas, canciones, juegos, comandos y otros. El maestro tiene la libertad de introducir e innovar otras prácticas de acuerdo a sus necesidades y posibilidades. Por ejemplo, en el cuarto “A”, la maestra Sonia introdujo una canción con relación al medio ambiente y una presentación de baile para una hora cívica, ambas se realizaron en quechua. En la canción, la maestra nos pidió que buscásemos un tema que hablase del medio ambiente. De esa forma, traducimos al quechua el tema “Hoy es el tiempo” de autoría del grupo Amaru.

Tabla 11: Letra de la canción “Hoy es el tiempo”

HOY ES EL TIEMPO	KUNAN P'UNCHAWPI
Se ve que es necesario	<i>Munananchik tiyan</i>
El frenar un poco aquí y meditarlo	<i>sayachinapaq</i>
¿Por qué?, cual es el empeño	<i>Kaypi, t'ukurinanchikpaq ima</i>
Por dejar el mundo	<i>¿Imarayku? Ima munaspa</i>
Así sin sol sin aire	<i>Pachata saqichkanchik</i>
Y los bosques de ayer	<i>Mana intiuyuqta, mana wayrayuqta.</i>
Son desiertos de hoy	<i>Qayna sach'akunari</i>
El fuego ha arrasado su costra vital	<i>Kunan ch'aki pampakuna kanku</i>
Y no puede seguir	<i>Nina sunqunta pampacharparin</i>
Esta historia brutal	<i>Manaña kananchu tiyan</i>
Basura en los ríos y muerte en el mar	<i>Kay millay kawsayninchik</i>
Hoy es el tiempo y no mañana	<i>Ch'ichi puchukuna mayupi, wañuytaq mama quchapi</i>
De juntar todas las manos por la tierra	<i>Kunan p'unchawpi, mana q'ayapaqchu</i>
Cuidemos todos, sin olvidarnos	<i>Pacharayku tukuy makikunata tantananchik tiyan</i>
No es eterno, el paraíso que dios hizo.	<i>Ama qunqaspa yuyananchik tiyan</i>
GRUPO AMARU	<i>Mana wiñaypaqchu, tata apu ruwasqa.</i>

Fuente: Gaby Gabriela Vargas, a partir de las notas de campo, 2015.

Para enseñar este tema, repartimos a cada estudiante una fotocopia con la letra traducida en quechua. Luego, empezamos a leer línea por línea, ahí nos percatamos que la traducción de la canción tenía oraciones muy largas, no obstante, la aprendimos mediante la repetición.

La segunda actividad que la profesora Sonia realizó fue el baile con un tema en lengua indígena. Este se practicó durante el periodo de L2, ahí los niños bailaban una y otra vez el tema para su presentación en el día del estudiante. La actividad fue planeada y llevada a cabo por la maestra, como evidenciamos en la próxima descripción:

En el recreo, Rubén, Marcelo, Moisés, Jenny, y Amelin, niños de cuarto “A” venían a abrazarme y a decirme que íbamos a practicar “una canción bonita en quechua”. Luego, la profesora, antes de que le pregunté la actividad del día y del saludo con los niños, me dijo que fuera con ella a la parte trasera del aula para decirle que ritmo era la canción que estaban bailando para el día del estudiante. Así, me llevó donde estaba la radio para hacerme oír el tema, el cual lamentablemente no supe responderle. De esa forma, la clase se convirtió en una clase de práctica del baile con una canción en quechua. Los niños, mi persona y la profesora practicábamos el baile una y otra vez. Aunque los niños no entendían la letra del tema porque es una interpretación en L2, ellos identificaban que era bonita porque la estaban bailando y se divertían en la práctica. (O12.4A.2015.09.11)

De acuerdo con la descripción, la práctica de baile a través de la L2 es motivante para los estudiantes, porque no tienen que hablar, ni escribir, para estar expuestos a la lengua, además la combinan con el movimiento corporal. Este escenario facilitó la adquisición de la L2 mediante la danza. Por ello, creemos importante tomar en cuenta actividades de esta índole porque el nivel del *filtro afectivo* es bajo y de manera implícita los educandos están recibiendo *input*, es decir, actividades de esta magnitud tienen un impacto positivo para el proceso de enseñanza y adquisición.

5.2.3. Actividades fáciles y difíciles según los estudiantes

Los estudiantes, mediante una conversación, nos hicieron conocer que actividades les parecieron fáciles y difíciles en el desarrollo de las clases de quechua, los cuales son:

Tabla 12: Actividades fáciles o difíciles según los estudiantes

Contenido	Actividades fáciles	Actividades difíciles
Juego	Fácil jugar. / Lo más fácil me parece jugar. / Juego fácil. / Las fáciles jugar. / Me gustó los	Lo más difícil era jugar el burro castigado.

	juegos. / Parece más fácil jugar. / Más fácil los juegos.	
Canciones	El fácil cantar. / Las canciones me gustaron. / Las canciones porque se aprenden rápido.	Canciones difíciles.
Comandos para hacer	Lo más fácil llevemos y traigamos cosas en quechua.	Hacer cosas porque es muy difícil. / Difícil son hacer cosas.
Lectura	Lecturas fáciles.	Más difícil la lectura. / El difícil es hacer lectura pero en quechua. / Los que fue más difícil el cuento. / Me aburre lecturas. / La lectura no se entiende tanto. / Nos parece más difícil el cuento.

Fuente: Gaby Gabriela Vargas, a partir del cuestionario, 2015.

Según el cuadro, la mayoría de los niños consideran que las actividades más fáciles para ellos fueron los juegos, luego vienen las canciones, las acciones y una minoría considera fácil las lecturas. Del otro lado, las actividades difíciles para los educandos fueron las lecturas, así también, las palabras nuevas, y muy pocos dijeron que los juegos fuesen difíciles.

Así, los estudiantes conciben ciertas actividades como fáciles y difíciles. En la primera apreciación, los juegos son los que mayor aceptación tienen porque les significa una competencia grupal y un desafío personal, así los estudiantes son participes de la dinámica lúdica que prescinde de la memorización y de la escritura en el cuaderno. Las canciones también gustaron a los estudiantes porque consideraron que se aprenden rápido por la melodía que los acompaña y es una práctica en L2. Hacer cosas, también, les gustó porque implicaba poner a prueba la comprensión oral y la capacidad de seguir las instrucciones del maestro. Por último, están lecturas ‘fáciles’, quiere decir que no sean extensas y que las palabras sean simples en su composición para así poder leerlas.

La segunda concepción contempla las actividades difíciles, los estudiantes coinciden que las lecturas les causan complicaciones e incluso les aburre porque no las comprenden. Recordemos que los maestros enseñan el contenido de las lecturas y no así la lectura en lengua, por tanto los estudiantes están expuestos prioritariamente al castellano

que al quechua durante las traducciones. Las demás actividades como hacer cosas, canciones y juegos les parecen difíciles porque les implica descifrar el sentido de las instrucciones durante la clase.

5.2.4. Actividades fáciles y difíciles para los profesores

Para considerar qué actividades son fáciles o difíciles, se debe tomar en cuenta desde qué perspectiva son concebidos estos conceptos. Pues si se observa desde el punto de vista de los profesores bilingües que hasta antes del quechua en Acción, escribían como escuchaban, su debilidad se encontraba en la escritura y la lectura en quechua. Por otro lado, si nos ponemos bajo la mirada de aquellos maestros que han aprendido las estructuras gramaticales, la escritura y la lectura, pero no la fluidez en la expresión oral, tienen complicaciones al hablar. Entonces, tratamos de describir desde ambas miradas, qué ejercicios han sido de fácil o difícil ejecución tomando como referencia las capacidades lingüísticas de los docentes.

a) Maestros monolingües

Los maestros monolingües nos han dado a conocer mediante las entrevistas individuales sus puntos de vista en cuanto a las actividades que les fueron de fácil o difícil aplicación. Por ejemplo:

Ent.M1: No he podido con los juegos... los que se me han hecho más complejos. Los juegos más largos en realidad, no, no puedo, es precisamente por mi dificultad todavía con el quechua, los juegos con órdenes cortas, con frases cortas lo desarrollo con facilidad, y hay más aceptación también por los chicos y supongo que es por lo mismo, si son frases demasiado largas es más difícil comprender... bueno te había dicho que se me dificultan los juegos que tienen frases más largas, es más difícil, los diálogos más largos se hacen mucho más difícil para mí. En cambio, comandos cortos, órdenes cortas se me hacen más fácil de comprender y más fácil de aplicar con los chicos. (Ent.M1: 27/11/15)

Es decir, el maestro que se encuentra en el proceso de aprendizaje del quechua como L2, tiene la concepción que los juegos son difíciles porque no tienen la capacidad comunicativa como para sostener una actividad a través de la L2. Para solucionar esta situación, convendría que las instrucciones de los juegos sean expresiones sencillas, quiere

decir cortas y sin mucha sufijación, porque esta es una limitante para la pronunciación. Así mismo, otro maestro añade que:

Ent.M3: Los juegos en quechua me parecen difícil, en cambio si vas a hablar de comandos, si vas a hablar de órdenes para mi es fácil y para los chicos también ha sido mucho más fácil. Hasta donde hemos llegado, no había nada que pueda quitarlos, o sea hablando de contenidos ¿no ve?, En cuanto a contenido tenemos lo básico, los comandos sencillos, la familia, bueno es lo básico no, no creo que haya dificultad con eso, es lo básico, es lo mismo que se empieza en primero para empezar con escritura, así que en realidad no hay que este fuera de lugar, en ese sentido en cuanto a contenidos. (Ent.M3: 27/11/15)

De acuerdo con la declaración, los juegos son difíciles de ejecutar porque se necesita de la habilidad oral y también la capacidad de mantener a todos participando en clase. Expresar oraciones compuestas les fue complejo, como ser la canción del juego la unidad dos, que es “*Wamp’uchay chimpan tukuchaypi kaq qhipakunqa*”. Mientras, el maestro intentaba cantar la oración, los estudiantes empezaban a platicar entre ellos. Por ello, los comandos cortos son fáciles de leer, como ser “*tata apu juk p’anqata mañamun*”. Al poder leer los textos, los maestros demuestran su poder en cambio si se ponen a tartamudear, ellos pierden la atención de los niños.

Por otra parte, el maestro dio a conocer su conformidad en cuanto al contenido del texto *Chawpinchanapaq* y lo cataloga como elemental para empezar con el proceso de enseñanza, adquisición y/o aprendizaje con niños monolingües castellanos.

b) Maestros bilingües

En primera instancia haremos notar que, para los profesores bilingües, escribir y leer el quechua normalizado les trajo conflictos por la carencia de formación sobre las normas estructurales del idioma indígena.

Esto se puede evidenciar en la siguiente fotografía, donde la Profa. Sonia, responsable de cuarto “A”, estaba enseñando preguntas y respuestas a los estudiantes.

Ilustración 6: Profa. Sonia enseñando un diálogo escrito

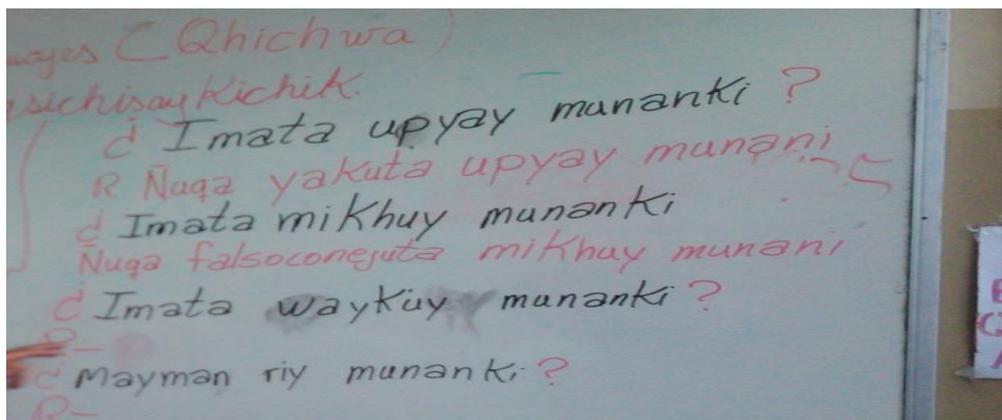


Foto: Gaby Gabriela Vargas, 25 de septiembre del 2015.

Esta imagen, corresponde a la clase número 14 con el cuarto “A”. En ella, la maestra Sonia estaba enseñando las frases para hacer el juego de roles, actividad 3 de la unidad siete del Chawpinchanapaq, titulada “Ñuqamanta riqsichisaykichik”. En la expresión “¿Imata uPyay munanki?”, se puede observar en la imagen que la letra “-P” tiene borrones, al igual que la palabra “Wayk’uy”. A pesar de que la educadora, estaba copiando con el libro entre sus manos, ella trató de escribir tal cual esas palabras se escuchan, la primera con “*ukyay*” y la segunda con “*huayk’uy*”.

Esta dificultad se apoya en la expresión de otra maestra bilingüe, quien durante la séptima clase, dijo “qué lindo es escribir, yo no puedo, tan bonito es pero yo no puedo pues escribir, es difícil” (O7.3B. 2015.05.21). De la misma manera, otro profesor mencionó que “el principal obstáculo que tuve en el desarrollo de las actividades del texto, fue en la lectura y escritura de palabras que tienen las siguientes letras del alfabeto quechua: *k’a*, *kha*, *qu*, *q’u* (Ent.M3: 26/11/15). De acuerdo con estas declaraciones, los maestros, a pesar de usar el quechua en sus interacciones cotidianas, se autodescapacitan y se subalternizan por no saber las normas del quechua estandarizado. La escritura le otorga estatus a la lengua quechua por ser de tradición oral, sin embargo esto no motiva a los educadores para aprenderla porque su aptitud se la considera limitada.

Por otro lado, los maestros bilingües quechua-castellano hablantes no presentaban ningún inconveniente al momento de realizar actividades a través de la expresión oral. Ellos generalmente, solían escoger actividades donde los niños hacían cosas, juegos, comandos y canciones, porque para realizar ese tipo de práctica prescindían de la escritura. Tal es el caso de los educadores: Sonia, Estela, Jorge y Willy. Así mismo, uno de ellos dijo durante la entrevista:

Ent.M3: El comando que me dificultó más en su concreción son los vocabularios, porque los estudiantes de mi curso casi en su totalidad tienen lengua materna castellano. Los más fáciles en su aplicación son los juegos y la enseñanza de canciones; porque a los estudiantes les gustan y aprenden más rápido. (Ent.M3: 26/11/15)

El maestro hace notar que el vocabulario técnico le trajo problemas para la comprensión de las actividades, no obstante, él considera que los juegos y las canciones le son más fáciles porque para su aplicación solo depende de su habilidad comunicativa:

En la clase del Prof. Willy se enseñó la canción “*Tarpurikusun sarata*”. La forma de enseñar era a través de la expresión oral. En un comienzo no escribió nada en la pizarra. Repetía el primer y segundo reglón recalcando a los niños en castellano “escuchen la melodía, no es plano, tiene altos y bajos”. Ya para la tercera línea copió la canción en la pizarra, pero no para que copien los niños sino para cantar de ahí. A medida que los niños asimilaban palabra por palabra o la línea entera, el profesor iba borrando los términos de la pizarra. Cada vez que hacía eso preguntaba a los niños “¿qué palabra ya han aprendido?”, “muy bien ya han aprendido ya no necesitan cuaderno, en cada vuelta vamos a borrar algo” y los niños decían que palabra borrar. Así fue durante la primera estrofa, ya en la segunda estrofa dividió al curso en dos grupos. Además, en cada línea el profesor traducía lo que decía la canción. En ese momento, Alan dijo “para qué fiesta estamos sabiendo eso” y el profesor respondió “es bonita esta canción”. En cada línea, el profesor iba borrando sílabas, palabras, la línea entera de la canción felicitando a los niños “muy bien, eso quiere decir que están trasladando a su mente”. Una vez terminadas las seis primeras líneas, el profesor reto a los niños para que cantaran con esmero diciendo “apuesto que se han olvidado todo, ya a ver vamos”. Después de la canción, el profesor empezó a sacar a tres niños y tres niñas al frente para que cantase. Este ejercicio se lo realizó durante cuatro ocasiones. Entonces, como los niños todavía no recordaban las últimas líneas me pidió que copiara la canción en la pizarra. (O16.4B.2015.09.11)

Esta descripción devela que el profesor a pesar de ser bilingüe, recurre al castellano para motivar la participación de los estudiantes. Los maestros bilingües, usualmente, tienden a traducir el contenido de los textos. La potencialidad de esta práctica se centra en que el maestro puede repetir en cuantiosas oportunidades la lírica en L2.

En suma, para los maestros quechua-hablantes las actividades difíciles se centran en aquellas, donde tengan que escribir, pero también una clase donde solo se hable en quechua porque a pesar de que ellos manejan con fluidez el idioma indígena les cuesta dejar atrás la idea de que sus estudiantes son capaces para adquirir una L2 mediante el enfoque comunicativo. Sin embargo, ellos se sienten cómodos dirigiendo ejercicios mediante la verbalización de las palabras porque tienen esa habilidad.

5.2.5. Dificultades en la implementación del Quechua en Acción

Las dificultades en la implementación del Quechua en Acción (QA) fueron las distracciones dentro de las clases de quechua como L2, que desconcentraban la atención y la participación de los niños en las actividades. Esta fue una realidad constante que se evidenció a lo largo del año escolar. Dentro de los seis cursos con los cuales se trabajó, un fenómeno recurrente que se vivenció en las aulas de tercero y cuarto fue que la mayoría de los niños poseían álbumes de figuritas del programa televisivo “Calle Siete”, entonces, los alumnos en clase se distraían intercambiando sus cartones. Por lo que se recurría a actividades corporales para iniciar las clases, que consistía en poner en prueba su comprensión oral en el juego “*chukuychik-sayaychik*” (sentarse-pararse), o bien cuando se leía algún texto se pedía a los estudiantes que pongan las manos sobre la mesa y cerrar los ojos con la instrucción “*makikuna jamp’ara pataman, ñawikunata wichk’aychik*”.

Otra dificultad en la realización de las clases de quechua, fueron las actividades de otras materias realizadas en las clases de L2, como ser la quinta clase del cuarto “A”, en dónde los niños estaban con sus trabajos de manualidades en la clase de quechua porque aún no habían terminado con lo encargado por la profesora (O5.4A.2015.05.29). Es decir que a veces los profesores tomaban parte del horario de la lengua indígena para avanzar otras áreas, como ejemplo: tecnología, matemáticas, estudios sociales, entre otros.

El mayor impedimento para realizar las actividades en quechua fue la indisciplina de los estudiantes en las clases. Por ejemplo:

La décimo sexta clase del tercero “C” fue una experiencia singular. Primero porque la noticia del día era que el niño Franz se hizo pis dentro del aula. Lo cual, era motivo de burla para sus compañeros. Segundo, porque los niños tenían en su poder flechitas caseras con las que arrojaban papeles a las niñas. Tercero, porque el profesor no estaba presente. Además, porque algunos niños como Alejandro ya estaban con la mochila en la espalda queriendo salirse del salón, Franz estaba jugando con sus figuritas, Daniela y Sarah estaban conversando entre ellas. Todo eso pasaba a pesar de que yo les hablaba en castellano para llamar su interés. Después de ello, empecé con la actividad del día, aprender la poesía “*P’anqakuna*”. Para ello, facilité a los niños una fotocopia de la lectura. Pero fue un esfuerzo vano porque apenas les di la hojita, algunos lo metieron a sus bolsillos y otros empezaron a hacer origami con las copias, tal es el caso de Luis y Josué (O16.3C.2015.08.27). De acuerdo con esta descripción, los niños rechazan e incumplen la obligación de

aprender una L2. Estos demuestran una actitud negativa que no podemos catalogar que sea hacia la lengua porque dentro de la actual cultura escolar hay inconsciencia hacia la implicación de ser estudiante.

A partir de lo ejemplificado, pretendimos dar a conocer que el trabajo de implementación del QA no fue una tarea sencilla porque el comportamiento de algunos niños dentro las aulas imposibilitaban la participación de todos los estudiantes, ya que bastaba que uno de ellos empezara a jugar o hablar para que los demás de la clase se distrajeran.

5.2.6. Logros de la implementación del Quechua en Acción

Logros de la implementación del Quechua en Acción en la UE Elizardo Pérez fueron la generación de una predisposición o *motivación intrínseca* hacia el aprendizaje y la adquisición de la lengua indígena como L2.

Después de siete meses de trabajo de campo, de marzo a noviembre del 2015, los profesores de la UE Elizardo Pérez revelaron los logros de la aplicación de las actividades en la clase de la L2. Los enunciados que se darán a conocer provienen de las conversaciones individuales y grupales que sostuvimos con los maestros. Ellos coinciden

que se ganó un espacio para la instrucción y el uso del quechua dentro de las aulas. Como la maestra Danitza dijo:

GF.M4: A pesar de que hubo dificultades, se tuvo un buen resultado al presente, los chicos participan entusiasmados, he ahí, ahora sí usted pregunta alguna cosa en quechua no se van a ocultar como antes, “yo no sé”, “yo no sé”, era antes, ¿no es cierto? Ahora el problema es hacerlos callar y todos levantan la mano, todos quieren participar, todos quieren salir, así que el resultado realmente es muy bueno.
(GF.M4:18/11/15)

De acuerdo con la maestra, la implementación del QA logró que los estudiantes bilingües se dieran a conocer, y asimismo, los monolingües dejaron sus prejuicios y actitudes negativas frente a la lengua indígena como antes sucedía. Ella resalta que ahora es un problema que todos participen porque en la escuela tradicional el profesor es quien tiene la facultad de hablar mientras los estudiantes son receptores pasivos. Lo cual, no es factible desde el QA porque ahí el conocimiento se construye mediante la acción y participación de todos. Los logros o frutos positivos fueron propiciados “con las dinámicas, con los juegos, con la escritura, con la enseñanza de usted (la tesista), con todo eso los chicos han ido cambiando” (Ent.M2: 27/11/15).

Entonces, metodología del *Chawpinchanapaq*, a pesar de sus limitantes, obtuvo efectos positivos en la población estudiantil porque antes los niños bilingües no se daban a conocer para no ser objeto de burla de sus compañeros, pero luego, ellos se transformaron y demostraron que si podían hablar y los que no querían aprender se motivaron para aprender la L2. En ese sentido, la maestra Danitza realiza el siguiente contraste del antes y después del trabajo que realizamos con la implementación del QA:

Ent.M1: El gran logro, creo de este programa, es que hemos roto esa barrera que había de aceptación al quechua. Ahora los chicos quieren aprender, ahora para ellos quechua es bueno, y no sé hasta qué punto lo consideran ya necesario, pero hemos conseguido esa aceptación. Ahora, ellos juegan, bromean, metiendo algunas palabritas en quechua, que hayan aprendido. Bueno, hay más apertura hacia el idioma originario, de hecho, hay más aceptación, ellos participan ahora con emoción y con ganas, y siempre ha sido algo que he estado tratando de inculcarles a ellos, desde que hemos empezado en primero. ¡Ahora ya no hay, esa vergüenza que había entre algunos todavía, que no querían, ni siquiera querían ir al baño por no

pronunciarlo en quechua, tenía!, tenía todavía ese grupo, ahora no hay, ahora hasta los más tímidos, a los que les cuesta participar, ya no es por esa reacción, ya no es ese el motivo para su participación, ahora tienen que vencer, solo si, su timidez, el resto para que decir, todos quieren hablar quechua. (Ent.M1: 27/11/15)

En esta intervención, la maestra demuestra que, antes, los niños no querían aprender, ni pronunciar frases en quechua por vergüenza y por la negatividad hacia el idioma indígena, pero luego de las clases que se dieron bajo el QA, ellos se familiarizan y se sienten predispuestos para demostrar que sí saben la lengua y que también hay un ambiente positivo para la práctica y el aprendizaje de la L2. En concordancia con la Prof. Danitza, otro educador mencionó que “la realidad de los estudiantes, anteriormente no tenían mucho interés por el aprendizaje del quechua; sin embargo, hoy después del programa tienen muchas ganas de aprender más cosas” (Ent.M4: 26/11/15).

Entonces, según los maestros los niños con quienes trabajamos han cambiado en cuanto a las expectativas de la lengua indígena. Sin embargo, el cambio no ha sido total porque aún existen niños que se rehúsan a entrar en este contexto positivo hacia la lengua. Como el maestro Jorge nos dijo que “los chicos a principio un poco que se rehusaban, querían rechazar, pero ahora los niños están muy felices, contentos, a excepción de unos dos o tres que no quieren entrar en el ritmo y pero con el tiempo va a ir seguramente mejorando y les va a gustar” (GF.M2: 18/11/15). Podemos decir que el cambio de visión hacia el aprendizaje y la adquisición del quechua como L2 no es un fenómeno total, ya que hay una minoría de estudiantes que todavía se resisten a admitir y aceptar de manera positiva al idioma originario.

Los estudiantes, también, dijeron entre conversaciones que quieren seguir con el proceso de enseñanza, aprendizaje y adquisición del quechua, al mencionar que “todo de quechua queremos aprender”, “quisiera aprender quechua”, “quechua porque me gusta” y “quechua porque nos gusta”. Además, en la clase número 12 del cuarto “B”, preguntamos a un grupo de estudiantes monolingües castellano ¿Por qué estaban aprendiendo quechua? Las respuestas fueron:

Ever: Para aprender.

Miguel: Porque no sabemos.

Isaac: Para comunicarnos con los que hablan quechua.

Anahí: Para comunicarnos con los que hablan en quechua.

Gabriel: Para que entendamos si alguien puede hablar quechua para comprendernos.

Jon: No ve Kevin, la mama Aleja y el tata Pedro hablan en quechua.

Samuel: Porque somos *khochalos*.

Valentina: Porque algunos cuando sean grandes pueden ser abogados o doctores pueden tener clientes que hablan quechua y no les entendamos.
(O12.4B.2015.08.07)

De acuerdo con los estudiantes, identificamos cuatro motivos por la que ellos consideran importante aprender quechua como L2. El primero, se refiere al aprendizaje de algo nuevo porque en sus hogares no hay uso de esa lengua indígena. El segundo, es para entablar conversación con los quechuas-hablantes, que suelen ser sus familiares cercanos porque la mayoría de los estudiantes tienen abuelos de origen quechua. Entonces, adquirir la lengua es una necesidad personal que fomenta la relación intrafamiliar y la transmisión de conocimientos ancestrales. El tercer aspecto refiere a la identidad cultural del cochabambino, “somos *khochalos*” denota la pertenencia a una comunidad de habla que no se define por territorio sino ideologías, pensamientos, costumbres, rituales, las cuales están intrínsecamente relacionadas con la lengua. La última, es la conexión del quechua en contextos académicos. Un profesional según la nueva legislación debe y tiene que saber dos lenguas reconocidas como oficiales dentro del país.

En conclusión, es evidente que hubo una metamorfosis de pensamientos de los niños hacia una actitud positiva respecto del quechua como L2, producto de la implementación del Quechua en Acción dentro de la UE Elizardo Pérez. No obstante, se debe recordar que este fue un proceso paulatino en el que poco a poco se fue logrando éste afecto, el cual esperamos que no desaparezca.

5.3. SUGERENCIAS DE LOS MAESTROS PARA MEJORAR EL *CHAWPINCHANAPAQ*

Al concluir el año escolar 2015, gestión donde se implementó algunas de las actividades del texto Chawpinchanapaq. Los maestros de la UE Elizardo Pérez brindaron ciertas recomendaciones en pro de mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y adquisición del quechua como L2 a través de esta metodología.

5.3.1. Corregir los errores de traducción del *Chawpinchanapaq*

El primer punto que consideraron los maestros son los errores en la traducción del castellano hacia el quechua que se encontraron en el texto Chawpinchanapaq. Así lo mencionó el profesor Jorge, cuando hablaba de algunas falencias en cuanto a la interpretación.

Ent.M2: (Se debería mejorar) Las cosas que no están muy bien escritas porque por la experiencia de nuestros antepasados o de la vivencia en el área rural en el campo, hay algunas palabras que no coinciden como le he indicado. (Ent.M2: 27/11/15)

Este docente hace notar que algunas de las connotaciones no responden a su significado. De acuerdo con Jorge, su colega Danitza comparte esa inquietud:

Ent.M1: Sobre el texto, tal vez, (...) hay que revisar algunos errores que tienen en cuanto a traducción porque puede traer serios problemas, en especial a las personas que no conocemos, por eso te digo, si yo me he dado cuenta de algunos errores que hay ahí en la traducción, que hay en la aplicación debe haber más ¿no ve? ¡Necesita una revisión! (Ent.M1: 27/11/15)

A diferencia del primer educador bilingüe quechua-castellano hablante, esta última indica que a pesar de que ella está en proceso de aprendizaje del quechua, se había percatado que evidentemente habían ciertas falencias en el texto las cuales podían enseñarse de manera errónea. A partir de esas inquietudes, se da a conocer la siguiente lista de errores en cuanto a la traducción y a la escritura que se encontraron desde la unidad uno a la diez.

Tabla 13: Errores en la transcripción y traducción del quechua al castellano

Errores en el texto <i>Chawpinchanapaq</i> del quechua al castellano.				
Unidad	Página	Error	Corrección	Explicación
Unidad 1	Pág. 7	<i>Inti</i> -luna	<i>Killa</i> -luna	Error de traducción, inti es sol, no luna.
Unidad 3	Pág. 16	<i>Chibcha</i>	<i>Chincha</i>	Error de transcripción, la ‘b’ por la ‘n’.
	Pág. 20	<i>Kichariychi</i>	<i>Kichariychik</i>	Falta la consonante ‘-k’ al final de la palabra.
Unidad 4	Pág. 25	<i>K’utuna-tijeras</i>	<i>K’utunakuna-tijeras</i>	Omisión del sufijo pluralizador ‘-kuna’.
Unidad 5	Pág. 30	<i>Kallku</i>	<i>K’allku</i>	Falta el apóstrofo.
Unidad 6	Pág. 33	<i>Yayarikuychik</i>	<i>Sayarikuychik</i>	Error de escritura, la ‘y’ por la ‘s’.
	Pág. 35	<i>Llqtapi</i>	<i>Llaqtapi</i>	Error de escritura, la ‘-q’ por la ‘-a’.
		<i>Riqsihichu</i>	<i>Riqsinichu</i>	Error de escritura, la ‘-h’ por la ‘-n’.
Pág. 37	<i>Kamacheq</i> <i>Utqhgy</i>	<i>Kamachiq</i> <i>Utqhay</i>	Error de escritura, la ‘-e’ por la ‘-i’. Error de escritura, la ‘-q’ por la ‘-a’.	
Unidad 7	Pág. 39	<i>Yachachiq</i> -estudiante	<i>Yachaqaq</i> -estudiante	Error de traducción, yachachiq es profesor, no estudiante.
	Pág. 40	<i>Jamuycnik</i>	<i>Jamuychik</i>	Error de escritura, la ‘-n’ por la ‘-h’.
Unidad 8	Pág. 45	<i>Mamanm</i>	<i>Maman</i>	Existe la consonante –m por demás.
		<i>Ringa</i>	<i>Rinqa</i>	Error de escritura, la ‘-g’ por la ‘-q’.
		<i>Ñuqanchik</i>	<i>Ñuqayku</i>	Error de traducción.
Unidad 9	Pág.	<i>Iyan</i>	<i>Tiyan</i>	Omisión de la consonante ‘-t’.
		<i>Miskikuna</i>	<i>Misk’ikuna</i>	Omisión del apóstrofo.

Fuente: Gaby Gabriela Vargas, a partir del texto *Chawpinchanapaq*, 2015.

Por esa razón, estos maestros ven con necesidad la edición del borrador del texto *Chawpinchanapaq* para sacar la versión final. Así, por un lado, los profesores bilingües validaran el contenido y, por el otro, los monolingües aprenderán y enseñarán palabras que reflejen su verdadero significado.

5.3.2. Añadir el castellano

Añadir el castellano como medio de instrucción para comprender y realizar las actividades del texto *Chawpinchanapaq* es otra de las consideraciones y una necesidad que los maestros hicieron saber en las entrevistas. Por ejemplo, una de las profesoras dijo:

Ent.M1: Creo que para los profesores y para los alumnos tiene que haber ese apoyo en castellano, cien por ciento quechua no me parece.

Gaby: Más o menos ¿Cómo?

Ent.M1: Eh... Las órdenes, las instrucciones, para el manejo de cada juego, para empezar de cada actividad tiene que estar en castellano, o sea está bien que esté ahí en quechua, que se diga en quechua, pero se tiene que decir en castellano por lo menos las órdenes, ya el resto de las frases está en quechua, ¿no es cierto?, pero por lo menos las órdenes y se puede dar claves de las frases o palabras que se van utilizar, que se va aprendiendo, ya en su traducción, para que la persona ya en el armado del diálogo, o del juego se pueda dar cuenta. Por ejemplo, si estoy aprendiendo pronombres ¿no es cierto?, los pronombres, primero anticipadamente creo que debería darse con traducción adelante, como una especie de vocabulario, que tengamos un vocabulario simplemente que nos ayude a comprender las actividades que siguen a continuación, eso me gustaría porque eso es lo que yo hacía para mí. (Ent.M1: 27/11/15)

Es decir, la maestra propone alternancia entre el quechua y el castellano a inicios de cada actividad para que los estudiantes a partir de ese input realicen hipótesis en torno al uso y la estructuración de la L2. Por ello, ella expresó que se añadiese al texto una lista de palabras claves con sus traducciones para que los maestros, que no supiesen hablar quechua, se orienten. Y que todas las consignas en L2 tengan su equivalente en castellano, pues según su percepción está bien que el medio de instrucción de la clase sea predominantemente en quechua pero para la comprensión de los contenidos se debería instruir los comandos u órdenes en lengua materna de los niños.

En relación al tema anterior, el profesor Willy compartió la idea de usar el castellano en la aplicación de las actividades, pero, desde una perspectiva diferente. Él indicó que “se sugiere apoyarse en el castellano, a realizar el cuento en castellano y sacar de ellas algunas preguntas o palabras importantes en quechua” (Ent.M4: 26/11/15). En otras

palabras, el maestro sugiere seguir con una enseñanza simbólica y no así funcional de la L2. Enseñar en la lengua madre no facilita ni otorga espacios a la lengua indígena en un contexto formal, además, esta práctica no motivaría al estudiantado a desafiarse en su aprendizaje.

En suma, de las dos propuestas, es posible considerar la primera porque dentro del *enfoque comunicativo* se puede recurrir a la lengua materna si fuese necesario en algunas ocasiones. Pero, la sugerencia de enseñar quechua (L2) en castellano (L1) no es viable porque el Quechua en Acción pretende dosificar *input* mediante la realización de tareas comunicativas donde los estudiantes participen utilizando el quechua, y de esos espacios se llegue al aprendizaje y la adquisición de la lengua.

5.3.3. Aumentar actividades con verbos de acción

El profesor Lucio presentó otra sugerencia a partir de la implementación del Quechua en Acción que consiste en añadir verbos de acción al contenido del texto Chawpinchanapaq.

Ent.M5: A lo que he visto, tal vez faltaría los verbos, verbos un poco faltaba, pero no claritamente se puede decir que esto es adjetivo, sustantivo, esas cosas, eso habría un poquito resaltar. Eso sería los más fundamentales porque imagínate caer, no se puede decir un tanto en quechua ¿no ve? o si no sé qué palabras hay más... Tal vez algo, habría que aumentar, como le digo, de los verbos quisiera aclarar para que sea más accionado, sea más... más vivido una clase, eso es lo que un poquito falta, porque muchas veces hasta yo mismo, con el mismo ya me monótono ya, ya sé que es como repetitivo, entonces lo que se necesitaría es más accionamiento. (Ent.M5:27/11/15)

De acuerdo con el maestro, se debería añadir más actividades lúdicas que implícitamente y explícitamente introducir el uso de verbos. Él afirma que por medio de juegos, competencias u otros ejercicios los niños se divierten y se animan a participar desde la simulación y práctica porque no se repite y se inhibe la monotonía dentro del aula. Consideramos importante la sugerencia, porque son los verbos el núcleo de una oración, entonces, si los estudiantes tienen conocimiento de palabras claves les sería más fácil armar hipótesis en torno a el uso de la segunda lengua.

Asimismo, Lucio resaltó que después de cada contenido se debería hacer evidente algunos puntos de la gramática quechua dentro del texto *Chawpinchanapaq*. Frente a esta posición, consideramos que la enseñanza de estructuras lingüísticas no responde a la metodología del texto *Chawpinchanapaq* porque este se fundamenta en la enseñanza y adquisición de la lengua mediante la participación tanto de estudiantes como de los maestros en actividades comunicativas. Sin embargo, para los maestros que quieran profundizar en la gramática tienen la posibilidad de recurrir al texto *Qallarinapaq*, que contiene reglas gramaticales.

5.3.4. Materiales y medios para enseñar

Entre las consideraciones de los maestros, después de la implementación de las actividades del *Chawpinchanapaq*, también, surgió el tema de los materiales a utilizarse tener un mejor desempeño en los procesos de enseñanza, aprendizaje y adquisición dentro de un contexto formal.

La maestra Sonia propuso “(...) trabajar utilizando con lotas, paleógrafos para el mejor aprendizaje de la lectoescritura del quechua. Por otra parte, sugiero que se utilicen videos para enseñar las canciones y poesías en quechua” (Ent.M3: 26/11/15).

A partir de esta recomendación, consideramos provechoso para los futuros profesores que vayan a implementar el QA, realizar paleógrafos sobre las lecturas. Los cuales se quedarían pegados en las paredes de sus aulas, tal como se observó en el curso de la maestra Sonia. Así también, ella consideró pertinente usar imágenes “lotas” para introducir y hacer más comprensible las prácticas pedagógicas en quechua. Además, ella recomendó utilizar videos para la enseñanza de las canciones y poesías en quechua, tal vez, con el propósito de tener el ritmo y la melodía del tema. Los materiales interactivos despiertan la curiosidad y motivan a los estudiantes a seguir el modelo.

De acuerdo con la maestra, el director de la unidad educativa también hizo alusión a los materiales que se deberían implementar:

HV.M1: Tal vez sugerir que quiérase o no en este mundo cambiante que estamos viviendo, especialmente con la tecnología, entonces sí o sí debemos incluir como materiales educativos lo que es la tecnología ¿no?, o sea tenemos ahí el data, la computadora, televisor, video, tantas cosas que podemos utilizar que si son también realmente atractivos para los estudiantes ¿no?, entonces en ese sentido. (HV.M1: 16/11/15)

Es decir, la autoridad propone a los maestros la preparación de sus actividades o tareas utilizando artefactos tecnológicos que hay en la unidad educativa porque estos acrecientan la curiosidad de los alumnos. Según, la opinión del maestro sobre tecnología sí o sí para la educación, muestra que los métodos tradicionales no bastan porque ahora los estudiantes asimilan más del internet y de los medios de comunicación donde existe una gama de colores, diseños, música, y otros, con la que se construyen los textos e imágenes. Estos son más significativos que la tediosa tarea de repetir y memorizar contenidos. Por lo tanto, enseñar el quechua mediante artefactos tecnológicos sería otra propuesta que facilitaría el *input comprensivo* para los estudiantes porque, si bien, el *Chawpinchanapaq* se basa en actividades constructivas con la participación de los estudiantes, la tecnología la complementaria en la difusión de modelos de aplicación plasmados en materiales interactivos.

En este sentido, tres estudiantes, de la Carrera de Comunicación Social de la UMSS, han puesto en marcha la elaboración de cortometrajes basados en el proceso de implementación del QA en UEEP. Ellos están digitalizando ciertas actividades con la participación del plantel docente y los estudiantes a fin elaborar materiales en quechua mediante las Tics. Esto con el fin de proporcionar a otros docentes una guía de enseñanza del quechua como L2 mediante la misma lengua, donde se refleje un ambiente similar al aprendizaje de la lengua materna.

5.4. INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN LA UE ELIZARDO PÉREZ

Para dar cumplimiento con la enseñanza del quechua como L2, el director Prof. Adolfo Arancibia, en coordinación con el Dr. Pedro Plaza, implementó el “Quechua en Acción” en todo el nivel de primaria de la UE Elizardo Pérez con la ayuda de tesis de

LAEL, durante la gestión 2015. Es de ahí que emerge la presente investigación-acción, el cual empezó el 11 de marzo y culminó el 27 de noviembre. En ese periodo, los maestros de tercero y cuarto de primaria recibieron nuestra cooperación en la elaboración de materiales, la interpretación de las actividades del texto *Chawpinchanapaq* y nuestra colaboración como maestros de quechua durante los primeros meses de trabajo.

Nuestra incursión al Quechua en Acción se dio la tarde del miércoles 11 de marzo, donde Ever, Eliana, Rubén y mi persona en compañía de la magíster Rosario Saavedra fuimos a inmediaciones del PROEIB Andes para conversar con el Dr. Pedro Plaza acerca de la convocatoria para la elaboración de la tesis dentro del Quechua en Acción (2015.03.11). Al día siguiente, Plaza nos comunicó que la tarea del tesista consistía en preparar materiales y coadyuvar al educador en cualquier necesidad que esté presentase durante la enseñanza del quechua como L2 (jueves, 2015.03.12). Entonces, el viernes 13 de marzo del 2015, el Dr. Pedro Plaza, Ever, Eliana y mi persona fuimos a visitar la UE Elizardo Pérez. Institución donde el director nos presentó como parte del nuevo proyecto que se implementaría para mejorar la enseñanza del quechua como L2, durante una reunión. En ese espacio, por un lado, Plaza socializó a los profesores qué el Quechua en Acción propone una enseñanza de la L2 bajo el enfoque comunicativo, por tanto explicitó a los maestros que en las clases de quechua no se debe utilizar el castellano sino el quechua para realizar actividades del texto guía (juegos y competencias). A fin que los estudiantes escuchen y hagan cosas mediante la lengua indígena y de esa manera vayan adquiriéndola. Por otra parte, Plaza les recordó que, según la nueva *Ley 070*, la enseñanza del quechua demanda 16 horas semanales, es decir pasar clases por al menos cuatro periodos cada semana. Tal como evidenciamos en la próxima ilustración:

Ilustración 7: Socialización del Quechua en Acción al plantel docente de la UEEP

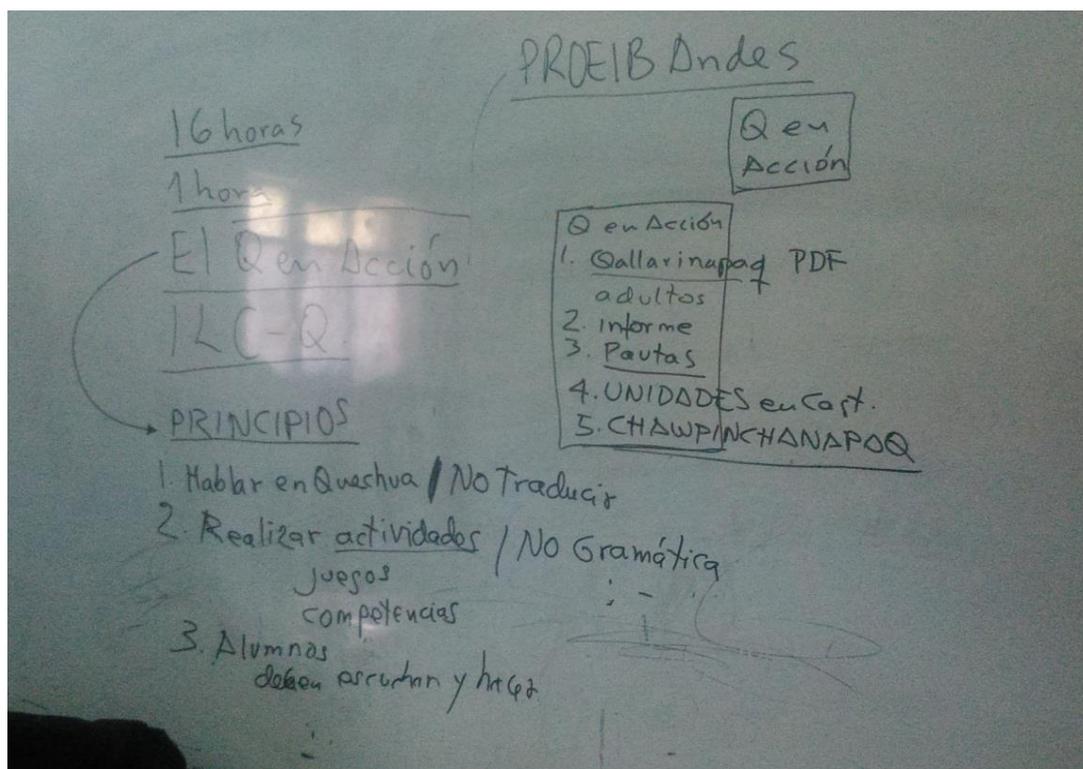


Foto: Gaby Gabriela Vargas, 13 de marzo del 2015.

Luego de la socialización, el director Adolfo Arancibia nos llevó a su oficina para designarnos los cursos de apoyo de acuerdo con nuestra disposición de tiempo. Así, él definió que trabajaríamos con los tres paralelos de tercero los días jueves, y también, los días viernes con los otros tres cuartos de primaria. Después de ello, el director sugirió que en primera instancia nosotros diésemos las clases para que los profesores tengan el “modelito” como ejemplo. Posteriormente, el Prof. Arancibia nos condujo con los maestros a sus respectivas aulas para presentarnos con ellos. De esa forma, nos presentamos con cada uno de ellos (Viernes, 2015.03.13).

5.4.1. Nuestra presentación como “la nueva profesora de quechua” hacía los niños

En este subtítulo queremos dar a conocer tres de las seis presentaciones que los educadores realizaron sobre nuestra participación en las clases quechua hacia los alumnos. Así, consideramos a los terceros “A”, “C” y del cuarto “B”.

En el curso de tercero “A”, la profesora me presentó mencionando que yo era la nueva profesora de quechua y que les iba a hablar solo en idioma indígena, por tal razón, ordenó a los estudiantes que atiendan bien. Después de esa intervención, yo me presenté diciendo “*ñuqa Gabriela sutikuni, ñuqa qhichwapi yanapasqaykichik*”, ahí observé que la mayoría de los niños hacían muecas de desconcierto y les oí decir “¿qué está diciendo? ¡No entendemos!”. A pesar de ello, yo seguía con la misma expresión y movía las manos hacia mi persona. Entonces, escuché que uno de los niños empezó a comunicarles a sus compañeros que “la profe se llama Gabriela” (O1.3A.2015.03.26).

Otro caso, es la primera clase de tercero “C”, donde el profesor me anticipó con los alumnos haciéndoles recuerdo que ya les había hablado de mi persona. Un aspecto singular a diferencia de los otros cursos, fue el momento que el maestro habló con los estudiantes pues ellos gritaban en coro “*ari, ari, ari...*”. Él les dijo, “la señorita nos va ayudar con su mímica y señas. Y nos va hablar en quechua y yo también a partir de ahora voy a hablar en quechua, ya. Como les decía desde hoy, todos los jueves vamos a pasar quechua y yo voy a hablar en quechua también todo el día”. Así empezamos la clase, lo primero que hice fue presentarme indicando mi nombre en L2, y en ese ritual de presentación pasó lo mismo que con el maestro, yo terminaba de hablar y los estudiantes decían en coro “*ari, ari, ari, ari, ari*” (O1.3C.2015.03.26).

Finalmente, presentamos la primera clase con cuarto “B”, esta comenzó dos semanas después de los terceros, porque justamente los viernes que antecedían la fecha, se llevaron a cabo actividades cívicas y festejos en honor al día del padre. Sin embargo, la primera clase no fue un día viernes, sino, un día martes porque de acuerdo con el director los cuartos de primaria antes del Quechua en Acción pasaban L2 los días martes, fue esa la razón por la que asistí a la escuela en esa jornada. Además, aproveché que la universidad Mayor de San Simón estaba en paro de docentes. De esa forma, fui a la escuela desde el

primer periodo para empezar las clases con los cuartos de primaria. Al primer curso que visité fue el paralelo “C”, pero no pude iniciar con la ayudantía porque el primer periodo este grado pasaba educación física. Al segundo curso que asistí fue el cuarto “A”, pero tampoco se pudo pasar clases, pues la profesora después de reconocermelo, indicó “el viernes nomás pasemos, estoy atrasada con el avance. El viernes nomás, sí por favor”. De esa forma me retiré del aula. Luego, quise acercarme al cuarto grado “B” pero vi que ya estaban avanzando materia y decidí esperar al recreo. Cuando tocó el primer recreo platiqué con el profesor Willy, quien aceptó empezar las clases ese día. Después del timbre de ingreso para el segundo periodo, el profesor me presentó diciendo “aquí tenemos la presencia de la profesora de quechua y aquí se va presentar y vamos a trabajar esta jornada con ella ¿ya?, ¡atender!”. Durante ese periodo, se escuchaban constantemente que los alumnos decían “no entendemos, habla en español”, “¿qué has dicho?”, “vamos a jugar dice”, “pero yo no entiendo quechua”, “profe habla en español, no te entendemos”, “profe, *yachachiq* por favor”, “¿qué vamos a hacer?”, “pero, pero...” y “¿qué significa eso?” (O1.4B.2015.04.14).

De acuerdo con las tres descripciones, los estudiantes quedaron sorprendidos y conflictuados cuando se les habló en quechua, este es un indicio para reafirmar que la enseñanza del quechua como L2 era un hecho simbólico antes de nuestra incursión, donde si bien se enseñaba quechua se lo hacía mediante una lista de palabras sin contexto ni funcionalidad.

En suma, los tres casos son un ejemplo de lo que significó el comienzo de las clases de quechua con los estudiantes de la UE Elizardo Pérez, la cual fue una experiencia novedosa porque en el desarrollo de las actividades se usaba la lengua aunque no de manera total.

5.4.2. Apoyo externo para los maestros de nuestra parte

La UE Elizardo Pérez ha sido una institución afortunada porque ha recibido apoyo externo para trabajar en equipo, los profesores y la tesista, en la enseñanza del quechua

como L2 a través de la implementación del QA. Esta enunciación es corroborada por las apreciaciones de los maestros, como ser:

Ent.M2: Nosotros hemos tenido la suerte de que venga una persona y nos colabore en la enseñanza quechua, pues ahora nos han dado una pauta, una gran pauta, nos han dado un paso enorme, gracias a la señorita que nos ha colaborado. (Ent.M2: 27/11/15)

En este sentido, los maestros de la UEEP a partir de nuestra participación han asimilado estrategias para poder llevar a cabo la enseñanza de la L2 desde un enfoque constructivista y comunicativo. Asimismo, hemos convertido en natural y habitual el uso de una lengua indígena dentro de los ambientes de la institución. En las aulas, tratamos que todos los maestros se involucren en las actividades, hecho significativo para los profesionales monolingües, como la maestra Danitza, quien expresó “hemos tenido una buena, buena ayuda y comprensión también por parte de Gabriela. Este programa me ayudó bastante” (Ent.M1: 27/11/15). Ya que, nuestra presencia más allá de conocer la realidad y el funcionamiento del Quechua en Acción, fue ayudar a los maestros a consolidar y a aprender conocimientos formales sobre la lengua (escribir y leer). Ante ello, Sonia dijo “sabía hablar, algunas cosas escribir, pero lo estuve haciendo mal, entonces con el apoyo de Gabriela hemos llevado adelante a los estudiantes” (GF.M6:18/11/15).

En conclusión, la implementación del Quechua en Acción facilitó a las docentes experiencias de compañía y apoyo para internalizar y relacionar los conocimientos previos que poseían con los nuevos aportes que emergieron a raíz de las clases de lengua indígena.

5.4.3. Construyendo conocimientos con los maestros

Lo que se da a conocer en esta sección son algunas descripciones extraídas del diario de campo, acerca del trabajo cooperativo que se desarrolló entre los maestros y mi persona, tesista de LAEL, para planificar la enseñanza del idioma quechua mediante las actividades del texto Chawpinchanapaq.

En el primer micro caso, tercero “A”, se evidencia la siguiente interacción:

Después del saludo, la profesora fue a su escritorio donde yo me encontraba. Ahí le pregunté *¿Kunan imata ruwasun? ¿Takisunchikchu?* Ella no me contestó y pasó a mostrarme las impresiones de los nombres de los objetos del aula indicando “es mi chanchulla”. La profesora se encontraba muy nerviosa pues decía “esto me va a costar oye”. Rato después, le volví a preguntar *¿Kunan imata ruwasun?* y ella preguntó “¿qué es *imata*? ¿Qué es eso?”. Entonces le pregunté qué íbamos a hacer. Ella dijo que íbamos a hacer los nombres de las cosas que usamos dentro del aula, esa actividad es la primera de la segunda unidad. En ese momento, le dije que también podíamos hacer el juego *Tata Apu Mañamun*. A lo que ella me contestó “Ah... si el rey pide, esto me va costar oye. Aquí quería preguntarte la pronunciación, no me sale, hay un choque con /o/ y da otro significado”, mostrándome la palabra en su texto (O2.3A.2015.04.09).

Entonces, la profesora Danitza y mi persona empezamos a trabajar cooperativamente en el proceso de enseñanza de la L2 desde las primeras clases. Ella, sin temor, consultaba sus dudas en cuanto a la pronunciación y las palabras que no comprendía de las actividades, así yo les iban enseñando el quechua absolviendo sus dudas.

Otro ejemplo de cómo los profesores y mi persona consensuábamos las actividades de las clases en quechua se dio en la clase 19 del cuarto “B”:

Después del saludo, con el profesor fuimos hacia el escritorio para ponernos de acuerdo con la actividad del día. Y pregunté al profesor *¿Imata ruway munanki tata Willy?* Ahí el profesor sonrió preguntándome el significado de la palabra “*tata*”. Le dije que esa palabra connotaba sabiduría, aunque él lo entendió que también se puede utilizar para decir profesor. En el momento de escoger la actividad del día, yo le hablaba en quechua “*¿Imata ruway munanki?, kay tiyan* /mostrando la actividad de preguntas del libro/ *kaypis pukllana* / el juego de la unidad ocho/. El profesor me dijo “no tienes algo más interesante”, entonces le indiqué la otra actividad “*kaypis kanman* /mostrando el dibujo del reloj del libro/ “*Intiwatana*”, el profesor escogió eso “ya eso, eso haremos”. Por ello, pasé a explicarle las instrucciones del juego. Así, el profesor me pidió que dibujase un reloj en la pizarra. En ese momento ambos consensuamos once actividades distintas alrededor del reloj y la instrucción a las doce era copiar el dibujo y los comandos que estaban alrededor del reloj, que eran: *juk phanipi misijina waqanqanku* (a las una lloran como gatos), *iskay phanipi juk takiyta takinku* (a las dos cantan una canción), *kimsa phanipi sayanqanku* (a las tres se ponen de pie), *tawa phanipi wawajina waqanqanku* (a las cuatro lloran como bebés), *phichqa phanipi asirinqanku* (a las cinco ríen), *suqta phanipi k'ankajina waqanqanku* (a las seis lloran como gallos), *qanchis phanipi chakikunata pataman churanqanku* (a las siete ponen sus pies hacia arriba), *pusaq phanipi umakunata kuyuchinqanku* (a las ocho mueven sus cabezas), *jisq'un phanipi t'aqllarikunqanku*

(a las nueve aplauden), *chunka tiyakunqanku* (a las diez se sientan) , *chunka jukniyuq phanipi tusunqanku* (a las once bailan), *chunka iskayniyuq phanipi qillqanqanku* (a las doce escriben). Estas instrucciones las formulamos entre el profesor y mi persona, porque en el libro había solo una instrucción como ejemplo. (O19.4B.2015.10.02)

De acuerdo con esa pequeña reconstrucción de la clase 19 del cuarto “B”, se puede evidenciar que para la realización de las actividades del texto “Chawpinchanapaq”, siempre se consultaba con los profesores el ejercicio a realizar, y ellos tenían la libertad de escoger entre las distintas posibilidades que se les presentaba, además aportaban con sus ideas para añadir, cambiar o complementar a las actividades que se seleccionaban, como en esta clase, donde el maestro estableció las órdenes para cada hora del reloj.

En el cuarto “C”, describimos cómo interactuaba el profesor con la ayudante para coordinar las actividades de la clase en quechua:

Al terminar el saludo, el profesor Lucio vino a preguntarme “¿ahora qué vamos a hacer?”, en ese momento le mostré la actividad que podíamos hacer “*Masikunamanta rumpiykuna*”, lo que hice fue leer en quechua las instrucciones del texto y traducirlos al castellano porque el educador no sabe quechua. Una vez terminada la explicación el profesor me dijo “yo voy a dirigir, pero vos léemelo las instrucciones”. (O18.4C.2015.10.02).

De acuerdo con esta descripción, se puede concluir que el profesor disponía y escogía qué quería hacer de acuerdo con sus competencias y mi persona cooperaba a entender y a sobrellevar las dificultades que el maestro presentaba.

Es necesario recalcar, que solo una de las maestras planificaba sus actividades sin nuestra intervención, por ende traía consigo dudas, preguntas y estrategias para planteármelas a inicios de la clase. En cambio, los otros cinco maestros organizaban la clase a inicios del periodo mediante nuestra colaboración y explicación.

Lo importante de esta investigación, fue que creamos espacios de uso para el quechua, porque hasta a los maestros les hablaba en L2. Situación que a veces causaba confusión entre los monolingües y para las bilingües generaba alegría y confianza porque recordaban sus experiencias de trabajo en zonas rurales. Así, afianzamos un vínculo de

confianza mediada por la comunicación, el respeto de opiniones y el consenso para llevar a cabo las clases de quechua.

5.5. DESEMPEÑO DOCENTE

5.5.1. Medio de instrucción en la clase de quechua

Para implementar la actual normativa que rige la enseñanza del quechua como L2 dentro las unidades educativas en el departamento de Cochabamba, *Ley 070*, los profesores pueden recurrir a sus propios conocimientos sobre el idioma o a un libro, dependiendo del grado y de los temas que quieran abarcar. Ante esta realidad, la UE Elizardo Pérez a través de las gestiones de su director ha dispuesto la aplicación del texto *Chawpinchanapaq* o Quechua en Acción (QA) en todos los cursos de primaria, durante la gestión escolar 2015. El QA tiene el objetivo de introducir el quechua en la clase y proporcionar condiciones para la adquisición comunicativa de este idioma mediante las actividades lúdicas. Entonces, lo que se quiere en esta parte, es demostrar en qué medida se llegó a aplicar este principio dentro las clases de terceros y cuartos de primaria de la Unidad Educativa Elizardo Pérez.

Después de haber vivenciado la implementación del Quechua en Acción, indicamos que no se ha podido consumir el desarrollo de toda la clase solo en quechua. Los mismos docentes fueron quienes introdujeron los ejercicios en castellano resaltando la situación monolingüe castellano de sus estudiantes, o sea ellos no entendieron o no tomaron en cuenta la idea central del proyecto que era crear un contexto quechua hablado como *input* para la adquisición. A continuación, presentamos expresiones, comandos u cualquier acto de habla que los docentes expresaban durante las clases de quechua, como ejemplo del código de instrucción que aplicaron al enseñar la L2, en la gestión 2015.

En el cuarto “B”, el maestro Willy, a pesar de ser quechua hablante, generalmente recurría al castellano para dar las instrucciones de las actividades que se iban a hacer en L2, como ejemplo se tiene el siguiente fragmento de la segunda clase. La actividad de la clase fue la realización del juego *Tata Apu Mañamun*. El profesor empezó diciendo:

Prof. Willy: Estamos pasando quechua, no entienden tanto ustedes. Entonces trataremos de hablar lo que la profesora nos está enseñando, ¿Ya? Para eso vamos a hacer un juego, para eso debemos estar calladitos. (O2.4B.2015.04.17)

Los grupos en el aula ya estaban establecidos por colores en castellano. Entonces, el profesor solo pasó a traducirlos y de esa manera mantener los grupos de la clase, que eran *q'umir* (verde), *q'illu* (amarillo), y *puka* (rojo). Luego, introdujo el juego mencionando “*sayariychik q'umirs, sayariychik pukas, sayariychik q'illus*” para afirmar los equipos. En esta expresión, podemos ver que el maestro si bien indica la orden en L2 este pluraliza los nombres a través del castellano. Luego, él designó a los *kamachikuna* (los representantes) a los niños que sabían quechua, de la siguiente manera:

Prof. Willy: Ya *uyariychik, sapa qutu*, grupo quiere decir ¿no? *sapa qutu tiyapun juk kamachiq ¿i?*, cada grupo tiene su encargado ¿no?, un responsable. *Paykunaman qunkichik imatachus mañasaq, sichus ñuqaman quwankichik chay pierdenkichik. Payman qunaykichik kan.* Quiere decir que cualquier cosa que vaya a pedir tienen que darle al encargado, si ustedes me traen directo a mí, pierden. (O2.4B.2015.04.17)

De acuerdo con lo antecedido, el profesor a pesar de ser bilingüe recurre constantemente a la traducción de la lengua madre de los estudiantes para captar su atención. Además, explicita la situación en la que se encuentran sus alumnos, lo cual es negativo porque el niño internaliza que el quechua es una lengua difícil que no puede ser entendida sin el uso necesario de su lengua madre, el castellano. De esa forma, el maestro traduce inmediatamente las instrucciones de la L2 a la L1 porque siente que los estudiantes son incapaces de entender y atender solo si se habla en quechua, porque no comprenden. Si bien esta estrategia logra comunicar el objetivo de la actividad, esta no proporciona *un input comprensible* al estudiante, pues destruye el escenario comunicativo donde los alumnos podrían retarse a sí mismos para hacer el esfuerzo de captar el mensaje y, por tanto, establecer la relación entre la forma (lo que se dice) y el significado (lo que se significa). Lo cual, significaría la internalización de palabras nuevas a partir de un contexto.

La actuación del educador es apoyada en cierta medida por sus colegas tanto en hechos como en discurso. Los maestros, durante la entrevista individual y grupal, expresaron que si bien están de acuerdo con que la clase de quechua se la instruya mediante ese idioma, no concuerdan con solamente hacer uso de ese idioma. Así lo menciona la siguiente intervención:

Ent.M1: El programa pide aplicar quechua al cien por cien, de hecho por obvias razones yo no lo he podido hacer, ¿No es cierto?, y de todas formas pienso que, que no es posible. Creo que es difícil, bueno... personalmente imposible enseñar en quechua a niños que no saben, hablando directamente en quechua, eso puede ser el problema que yo le veo al Programa, cien por ciento en quechua no me parece factible para personas que no conocen nada del quechua, y eso lo digo por experiencia propia. Lo que yo quisiera es que no se cierren tanto en el quechua, quechua puro, que tomen en cuenta a las personas que no conocemos el quechua, y es que, bueno sobre enseñanza de idiomas yo no sé, pero dicen que para aprender mejor es mejor escuchar, hablar y demás, pero yo siempre he estado en contra de eso, tengo dificultades con eso, como van a pretender hablarme directamente en quechua, obligarme a entender sino comprendo nada, eso puede ser para alguien que ya tiene una base, pero yo creo que para dar primero la base debemos utilizar de todas formas nomás el castellano, la lengua materna de la persona que está aprendiendo, sino no sabe que me estás diciendo y si la persona que me está hablando de hecho habla corrido, yo no consigo entender nada, porque estoy atenta a las palabras que más o menos entiendo, y de acuerdo a eso me doy cuenta, los relacionó. Pero si viene aquí, vuela, habla corrido, yo no entiendo nada. Entonces peor todavía si estoy empezando, si no conozco nada, no sé no me parece lógico, esa es la parte que no me gusta. A mí por ejemplo la parte que me ha ayudado, es el hecho de que haya el cuaderno traducido, ese ha sido mi apoyo, el cuaderno traducido, sino no hubiera podido hacer nada porque ;no hubiera entendido nada!! De lo que está en el texto en quechua. Y supongo que eso les pasa a los chicos, que el profesor venga y les hable directamente en quechua aquí, no pues, van a quedar en la luna, van a dejar de atender, no les va a llamar la atención porque no están atendiendo nada, y de hecho lo que le molesta siempre al niño es no poder comprender, automáticamente le pone en contra de lo que le están queriendo enseñar. (Ent.M1: 27/11/15)

De acuerdo con la opinión de la maestra Danitza, para la aplicación de las actividades del *Chawpinchanapaq* se debería recurrir al castellano en la explicación de las actividades para que los estudiantes estén situados y sepan qué y cómo desarrollarlas. Entonces, *la inmersión parcial* no es factible según concepción, pero si el uso

predominante del quechua bajo el *enfoque comunicativo*, porque habrá que recordar que desde esa perspectiva si es posible recurrir a la L1 en situación que sean necesarias. Por otra parte, debemos considerar en la edición final del texto añadir el castellano para que el maestro comprenda las instrucciones. Asimismo, realizar la modificación de las expresiones largas a cortas, para así gradualmente aumentar la complejidad en la formación de conocimientos del quechua, porque los maestros y los niños monolingües requieren de actividades que estén constituidas por expresiones cortas considerando que la L2 es una lengua aglutinante. De esa forma, los maestros se sentirían confiados y comprometidos para entender lo que está escrito en quechua.

Bajo esta misma perspectiva, otro maestro expresó que “en el cuento, ya que estaba en quechua, no pude realizar el cuento todo en quechua y me tuve que ayudar con castellano” (Ent.M4: 26/11/15). Quiere decir, que el maestro a través de su capacidad comprensiva interpretó el escrito en quechua y lo enseñó en castellano. En estos ejercicios el estudiante si bien entiende el mensaje del texto, no aprende lengua.

A partir, de los conflictos han experimentado para dar una clase de lengua indígena, los maestros están conscientes que esta modalidad de inmersión les ha abierto un espacio donde ellos pueden practicar y recordar su lengua, ya que hasta antes de la implementación del QA, el medio de instrucción para las clases de L2 solamente era el castellano. Así lo sostiene uno de los educadores “por eso la forma de hablar, o sea no he podido digamos captar el quechua tan rápidamente, tenía que hacer todo lo posible para practicar, esa es la dificultad que he tenido, claro era bonito todo eso” (Ent.M5:27/11/15).

De la misma forma, se consultó a los estudiantes cuál era su postura, sobre el medio de instrucción que se aplicó durante el año escolar 2015, en las clases de quechua. Con la pregunta ¿Te gusta que en la clase de quechua sólo se hable en quechua?

Contrariamente a la percepción de los profesores, en su mayoría los estudiantes dijeron que si les gustó que el medio de instrucción fuese el quechua, porque agarraban algunas palabras que memorizaban para aprender el significado, así adquirían nuevo léxico, además, esto lo podían poner en práctica durante la clase. Pero, también, hubo un mínimo

de estudiantes que sustentan el pensamiento de sus educadores. Veamos las respuestas de algunos estudiantes.

Tabla 14: Los niños opinan sobre el uso del quechua como medio de instrucción

Respuestas positivas	Respuestas negativas
<ul style="list-style-type: none"> - Me gusta que la profe me hable en quechua porque puedo aprender a hablar. - Sí porque puedo memorizarme y aprender. - A mí me gusta que la profe hable en quechua porque aprendo de ella. - Sí porque así conozco más quechua. - Sí porque es nuevo aprender sus palabras. - Me gusta que la profesora hable en quechua porque cada vez que habla en quechua nos enseña. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un poco porque no entiendo mucho lo que habla. - No tanto porque no se algunas palabras.

Fuente: Gaby Gabriela Vargas, a partir de las notas de campo, 2015.

El medio de instrucción también significó, en nuestro caso, pasar de bilingüe pasiva a activa, fue un reto para poner la lengua en acción. Lo cual, fue consumado con la ayuda mutua de los maestros bilingües. Ellos contribuyeron a que yo desarrollase mis capacidades comunicativas en L2, como paso en la primera clase, donde no podía formular la pregunta ¿ya han terminado? en quechua y empecé a tartamudear. Entonces, el profesor Jorge, sonriendo, me ayudó diciendo “*Tukunkichikñachu*” (O1.3C.2015.03.26).

En conclusión, el medio de instrucción que propone el QA ha transformado las comunes prácticas pedagógicas de la L2. Para los profesores les significó un espacio para desempolvar aquellos conocimientos sobre la lengua quechua, y para la mayoría de los niños, un ambiente de aprendizaje, adquisición y de exposición a la lengua de sus abuelos y papás, el quechua.

5.5.2. La traducción en la escritura es inevitable para los maestros

A pesar que el Quechua en Acción propone que se aprende haciendo, hubo casos donde los educadores recurrieron a prácticas tradicionales como complemento de las actividades del texto. Una de ellas, fue formular expresiones en quechua con el vocabulario

que ofrece el libro, y posteriormente, realizar su traducción en la lengua castellana, como se puede observar en la próxima imagen.

Ilustración 8: Expresiones en quechua con su traducción en castellano

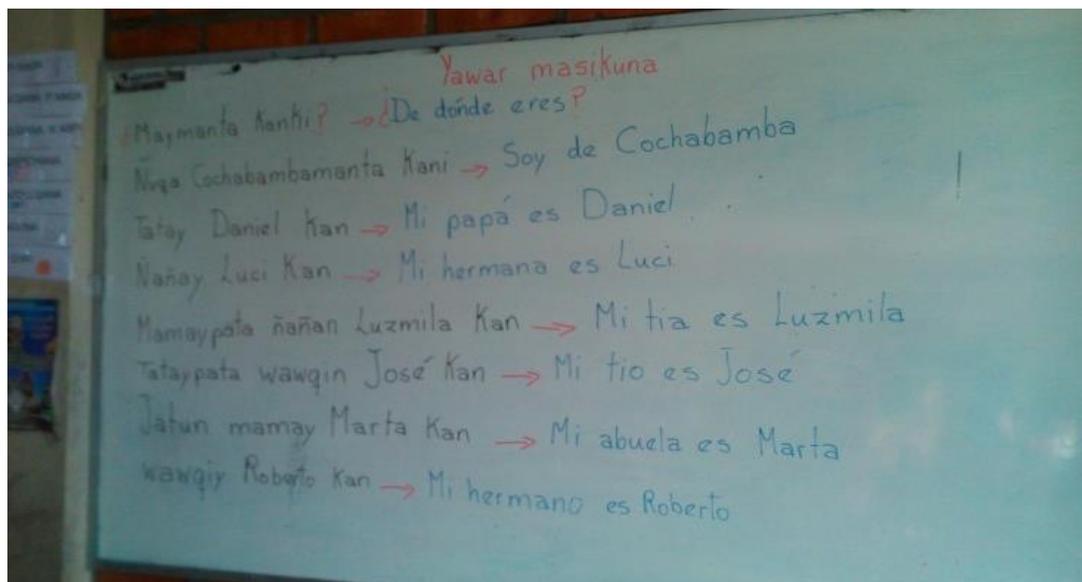


Foto: Gaby Gabriela Vargas, 19 de septiembre del 2015.

De acuerdo con la imagen, la cual corresponde al tercero “A”, se puede decir que a los educadores les fue difícil entender que sus estudiantes aprendiesen el quechua como L2 sin la utilización del castellano tanto en su forma escrita como en la oral.

En suma, la metodología que los maestros aplicaron dentro de la ejecución del Quechua en Acción, es una nueva forma de proyectar los procesos de enseñanza, en donde todos son participes activos, se trata de hacer no tanto de repetir ni de memorizar, lo importante, es el significado que los niños le dan a la actividad que están haciendo mediante el quechua, L2. Aunque a veces, este principio de enseñanza no sea comprendido por lo que se recurre constantemente a la L1 de los estudiantes.

5.5.3. El aprendizaje de los maestros

En el Quechua en Acción, los maestros también se encontraron en un proceso de aprendizaje. Por ejemplo, la maestra Danitza indicó “así como los estudiantes he estado aprendiendo, como le digo el aspecto oral es lo que me falta un poco más” (GF.M4:18/11/15). De acuerdo con esta intervención, ella está consciente que no solo los estudiantes se han beneficiado de las clases, porque ella también acrecentó su capacidad en la comprensión y expresión de oraciones cortas, aunque todavía tiene cierta deficiencia en torno a expresión oral por la sufijación de la lengua. De la misma forma, la maestra bilingüe, Sonia dijo “yo también he salido de varias dudas, yo sí hablo, soy de Potosí, el quechua de Potosí con Cochabamba es diferente pero he aprendido mucho, más que todo en la escritura, he aprendido” (GF.M6:18/11/15). Entonces, tanto monolingües como bilingües han aprendido el quechua normalizado mediante un proceso consciente y monitoreado a través de la conexión de los conocimientos del castellano con las grafías del alfabeto quechua. Asimismo, la última maestra resalta que mediante las clases ha identificado la variante fonética del quechua de la región del valle bajo que nos caracteriza.

Por otra parte, el maestro Jorge manifestó que “con la ayuda de la facilitadora (...) he aprendido muchas palabras nuevas que nosotros los pronunciábamos en castellano y eso fue muy bonito (Ent.M2: 27/11/15). Es decir, el profesional si bien es bilingüe, él no maneja el léxico estandarizado de la lengua indígena. Entonces, el QA les ha dado un espacio para acrecentar su repertorio lingüístico. Esta opinión también identificó a la maestra Estela, quien indicó “por ejemplo, yo no sabía que es *ñawir*, que es *qilqar*, yo no sabía nada ¿no?, por ejemplo, de los útiles, mesas por ejemplo, que será *jamp'ara*, yo no sabía nada de eso” (GF.M5: 18/11/15). Estas perspectivas de los experimentados en educación hacen notar que si bien tienen conocimiento de la L2, el reto que afrontaron con la aplicación del texto *Chawpinchanapaq* fue en escritura y en la lectura, que antes no era parte de la instrucción escolar, por ello esta investigación acción no solo se preocupó en la implementación del Quechua en Acción para crear un ambiente propicio para la enseñanza de la L2, sino también por el aprendizaje de los maestros, ya que ellos son la clave para que el quechua gane espacios en un ambiente formal.

En conclusión, el Quechua en Acción generó un espacio de aprendizaje mutuo entre los seis maestros y mi persona, mi persona con los alumnos, los estudiantes entre ellos, y los estudiantes con los educadores. Cada uno de ellos fue nutriéndose poco a poco con los recursos que ofreció esta implementación de las actividades del texto *Chawpinchanapaq* en las aulas de tercero y cuarto de primaria.

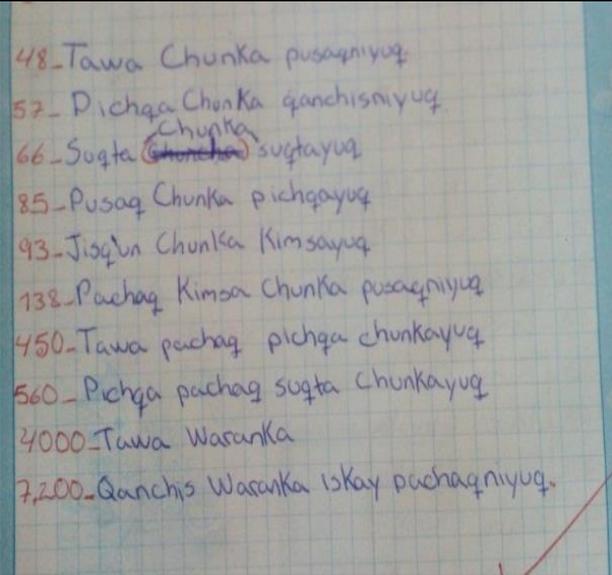
5.6. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS QUE LOS MAESTROS FOMENTARON A LOS ESTUDIANTES

5.6.1. El tercero “A” y la escritura en quechua

El primer micro-caso es el tercero “A”, en el cual, la profesora Danitza fomentó la escritura en quechua con su respectiva traducción en castellano, a partir del vocabulario, de las frases y de las oraciones que había en el texto *Chawpinchanapaq*.

Entonces, los alumnos de este curso no solo interpretaron el significado, sino también, la representación escrita de las palabras de la lengua indígena. Las siguientes fotografías y datos, nos ayudan a develar como los estudiantes fueron escribiendo y aprendiendo la escritura del quechua boliviano. Estas surgen a partir de la actividad de escribir diez números de forma literal en quechua como tarea para la casa. Para ello, la maestra instruyó a los estudiantes que escribiesen en sus cuadernos los diez números que había escrito en la pizarra de manera literal.

Tabla 15: La escritura en L2 como tarea para la casa

 <p>48-Tawa Chunka pusaqniyuq 57-Pichqa Chunka qanchisniyuq 66-Suqta Chunka suqtayuq 85-Pusaq Chunka pichqayuq 93-Jisq'un Chunka kimsayuq 138-Pachaq kimsa chunka pusaqniyuq 450-Tawa pachaq pichqa chunkayuq 560-Pichqa pachaq suqta chunkayuq 4000-Tawa waranka 7,200-Qanchis waranka iskay pachaqniyuq.</p>	<p style="text-align: center;">Las cifras de los números escritos de forma literal en L2</p> <p>48 = Tawa chunka pusaqniyuq 57 = Phichqa chunka qanchisniyuq 66 = Suqta chunka suqtayuq 85 = Pusaq chunka phichqayuq 93 = Jisq'un chunka kimsayuq 138 = Pachaq kimsa chunka pusaqniyuq 450 = Tawa pachaq phichqa chunkayuq 560 = Phichqa pachaq suqta chunkayuq 4000 = Tawa waranqa 7200=Qanchis waranqa iskay pachaqniyuq</p>
---	--

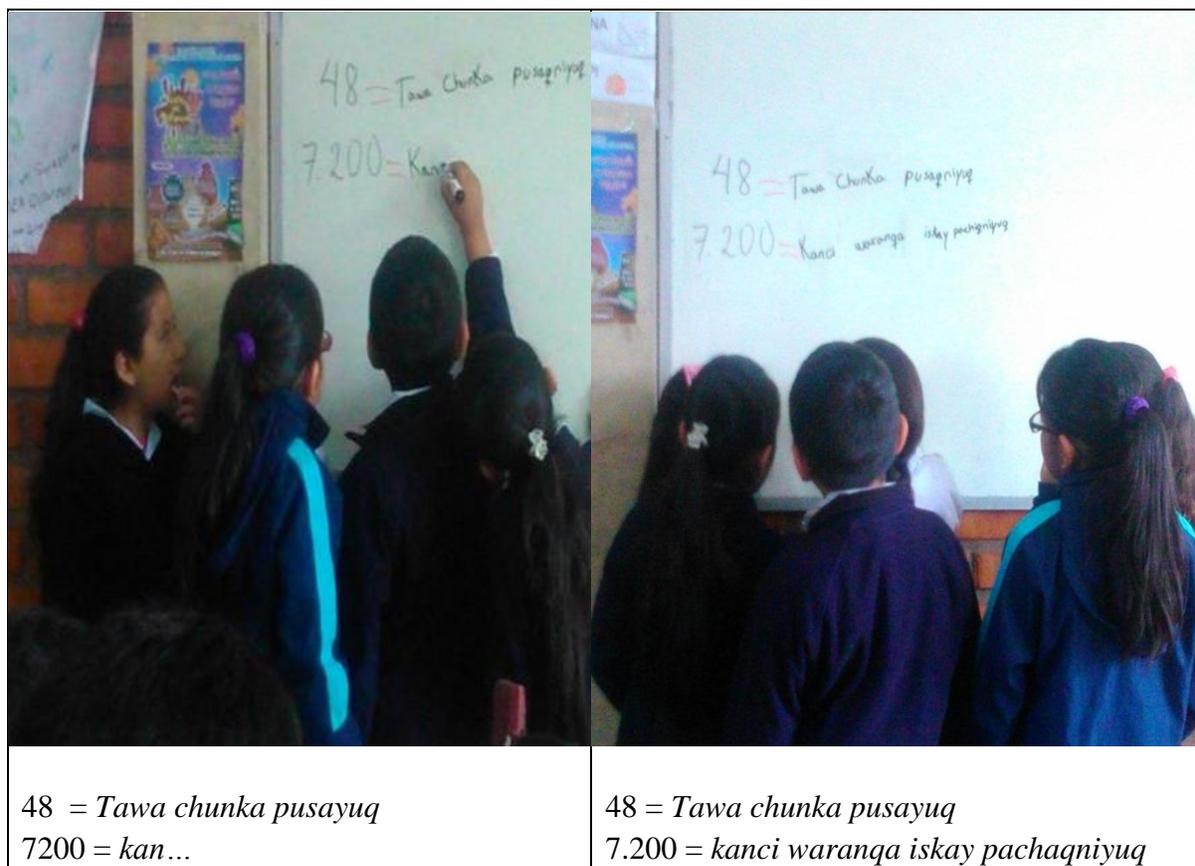
Fuente: Gaby Gabriela Vargas, a partir cuaderno de un estudiante de tercero "A", 2015.

La imagen que está en el extremo izquierdo del cuadro, representa la revisión del ejercicio de la tarea para la casa, que la profesora dio una clase anterior después de enseñar la escritura de los números en quechua. En el extremo derecho se evidencia, de forma textual, las cifras y la transcripción del trabajo que un estudiante hizo. De esta forma, se puede evidenciar que el estudiante escribió los números de forma autónoma, en el que si bien, tiene algunos errores, este se aproxima a las cantidades reales.

Así también, hay otro acontecimiento relacionado con esta misma actividad que ilustra como los niños de tercero "A" realmente pueden escribir los números en quechua de forma natural, sin la ayuda de sus cuadernos. El primero de octubre del 2015, en la clase veinte de quechua, los niños de este caso solicitaron a la profesora la realización de una competencia de escritura a partir de la tarea en el cuaderno. El propósito era revisar si habían escrito de manera correcta o no las diez cantidades asignadas. La maestra al oírlos, aceptó la proposición y ordenó que todos los miembros de cada una de las mesas, en el curso hay seis mesas donde se sientan 5 estudiantes como promedio, saldrían a la pizarra a

escribir una cantidad mientras los demás iban a ser los que calificarían si el trabajo estaba bien. Las siguientes fotografías dan cuenta de ello:

Tabla 16: Niños escribiendo los números en quechua en la pizarra



Fuente: Gaby Gabriela Vargas, a partir de la clase 20 de quechua del tercero “A”, 01.10.2015.

Como se anticipó, en las fotos podemos ver a un grupo de estudiantes escribiendo la cantidad 7200 como prueba de que saben escribir literalmente en quechua a pesar de ser monolingües en castellano. En la parte izquierda se puede observar a las niñas Nicole, Jahel y Naida cerca de Pedro, niño que está agarrando el marcador. Ellas están dictando la cantidad en L2. Y en la parte derecha, se tiene el producto del ejercicio que dice “*Kanci waranqa iskay pachaqniyuq*”, donde se ve a los niños observando la pizarra porque sus compañeros les dijeron que estaba mal escrito. Puesto que en la competencia, una mesa

salía y los demás integrantes del curso calificaban si habían hecho bien o mal sus representaciones, ante la pregunta que la profesora indicaba “¿está bien?”. Los estudiantes dijeron “*mana, mana*” y otros decían también “no, no, no...”, por lo que los estudiantes de ese grupo se quedaron observando tratando de ver dónde se habían confundido. Posteriormente, estos estudiantes se percataron en que se habían equivocado y cambiaron la “K” por la “q”, aumentaron la “h” y la “s”, por lo tanto, ellos escribieron finalmente “*qanchis waranqa iskay pachaqniyuq*”.

Lo importante de esta actividad es que los niños sin la necesidad de un cuaderno pudieron escribir y reconocer la escritura del número 7200 en quechua. Por lo tanto, se puede decir que la maestra a través del texto *Chawpinchanapaq* ha podido enseñar a los niños la escritura estándar del quechua boliviano.

Así también, presentamos una “prueba de conocimientos escritos en quechua” que la maestra ejecutó con sus estudiantes. En ella, los estudiantes escribieron sus respuestas en L2 y tradujeron algunos comandos de la L2 a L1. Cabe indicar que el test partió de iniciativa de la educadora sin ayuda nuestra, y si bien nos enteramos del ejercicio, fue porque los estudiantes nos mostraron sus resultados, que en su mayoría obtuvieron calificaciones positivas, por ejemplo:

Tabla 17: Prueba de quechua realizada por la maestra Danitza

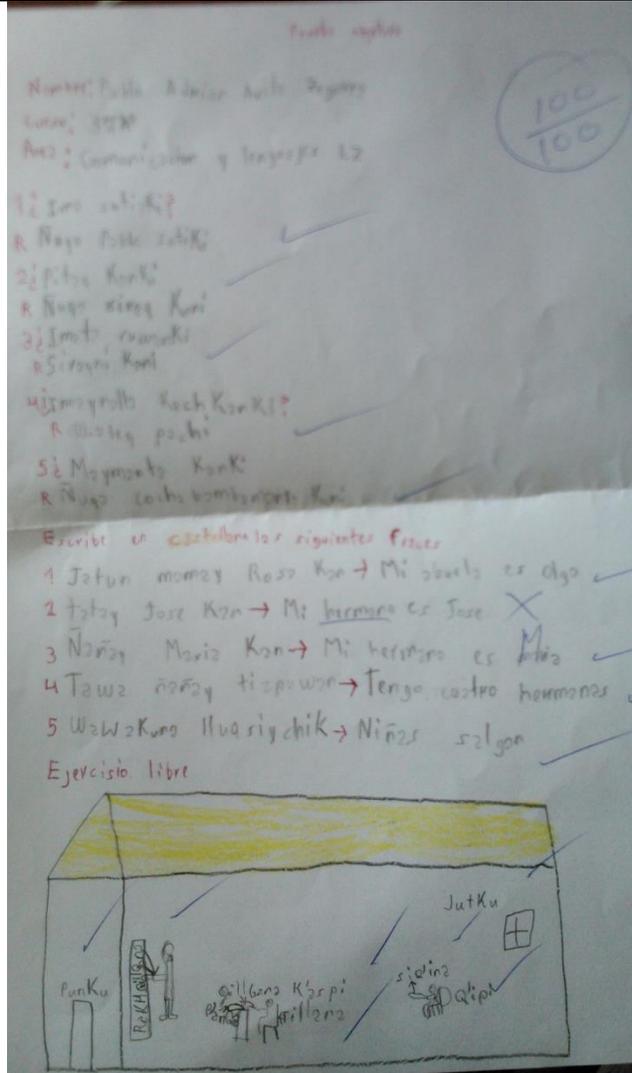
<p>Nombre: Pablo Adrián Ávila Zegarra Curso: 3ª "A" Nota: 100/100 Área: Comunicación y lenguaje L2</p> <p>Responde las siguientes preguntas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Ima sutiyki? R. Ñuqa Pablo sutini. 2. ¿Pitaq kanki? R. Ñuqa siraq kani. 3. ¿Imata ruwanki? R. Sirani. 4. ¿Imaynalla ruwachkanki? R. Waleq pacha. 5. ¿Maymanta kanki? R. Ñuqa Cochapamapamanta kani. <p>Escribe en castellano las siguientes frases</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jatun mamay Rosa kan. Mi abuela es Rosa. 2. Tatay José kan. Mi hermano es José. 3. Ñañaq María kan. Mi hermana es María. 4. Tawa ñañaq tiyapuwan. Tengo cuatro hermanos. 5. Wawakuna llusqiychik. Niñas salgan. <p>Ejercicio libre Punku (puerta), jutku (ventana), siq'ina (regla), q'ipi (mochila), q'illqana kaspi (lápiz) y tiyana (silla).</p>	 <p>Prueba quechua</p> <p>Nombre: Pablo Adrián Ávila Zegarra Curso: 3ª "A" Área: Comunicación y lenguaje L2</p> <p>1) Ima sutiyki? R. Ñuqa Pablo sutini</p> <p>2) Pitaq kanki? R. Ñuqa siraq kani</p> <p>3) Imata ruwanki? R. Sirani kani</p> <p>4) Imaynalla ruwachkanki? R. Waleq pacha</p> <p>5) Maymanta kanki? R. Ñuqa Cochapamapamanta kani</p> <p>Escribe en castellano las siguientes frases</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jatun mamay Rosa kan → Mi abuela es Rosa 2. Tatay José kan → Mi hermano es José 3. Ñañaq María kan → Mi hermana es María 4. Tawa ñañaq tiyapuwan → Tengo cuatro hermanos 5. Wawakuna llusqiychik → Niñas salgan <p>Ejercicio libre</p> <p>Diagrama de una casa con etiquetas: Punku, Jutku, siq'ina, q'ipi, q'illqana kaspi.</p>
--	---

Foto: Gaby Gabriela Vargas, a partir del examen de quechua, 10.09.2015.

Esta prueba contiene tres partes, la primera plantea cinco preguntas personales escritas en quechua, en la que los estudiantes tenían que contestar en quechua de acuerdo con su situación. En la segunda parte, la instrucción era traducir cinco oraciones que estaban en idioma indígena al castellano. Finalmente, este contempla un ejercicio libre donde los niños debían dibujar una situación y poner ciertos vocablos que hubiesen aprendido durante la clase. El contenido del examen está en base de las actividades

realizadas en clase, por lo tanto, a pesar que las actividades del texto *Chawpinchanapaq* pretenden hacer acciones, los maestros son creativos y la utilizan para enseñar explícitamente vocabulario oraciones y preguntas. Desde este input, la maestra evaluó la interpretación de las consignas y no así la escritura.

En suma, se podría decir que los niños del tercero “A” han adquirido la lengua quechua mediante la acción, pero también, han aprendido la escritura del quechua boliviano mediante la repetición y reflexión sobre las reglas estructurales de la lengua que la maestra realizo.

5.6.2. Los terceros “B”, “C” y el cuarto “B” con la expresión oral y la acción

La experiencia y el conocimiento que los maestros poseían fue fundamental para el enfoque de aplicación de las actividades del Quechua en Acción. En este caso, los maestros responsables de los terceros “B”, “C” y del cuarto “B”, quienes son bilingües funcionales, trabajaron a través de la expresión oral en la realización de objetos, juegos, canciones, lecturas, comandos, y otros.

Como consecuencia de esta forma de enseñanza, los alumnos realizaron actividades mediante la L2 bajo la instrucción de los profesores, y también, de nosotros. Las actividades que se hacían en clase, generalmente, se las hacía en una sola oportunidad. Pero, también hubo una ocasión en donde los maestros tuvieron que hacer ciertos juegos, o comandos, canciones, u otra actividad de nuevo, con el objetivo de participar en la grabación del texto *Chawpinchanapaq* para su versión digital. En ese ejercicio, observamos que los niños tenían la facultad de volver a hacer cosas y jugar en quechua, sin la necesidad de pedir la traducción en castellano de las instrucciones que el educador daba en lengua indígena. Así también, ellos podían cantar de memoria las canciones en L2 que habían aprendido. Para demostrar esta situación, se toma como ejemplo la observación participante número doce del cuarto “B”, en fecha 8 de julio del 2015. Cuando el profesor Willy volvió a realizar el juego “*Mama qucha ukhupi, mama qucha jawapi*” (Mar adentro, mar afuera).

El profesor primero saludó a sus alumnos con la expresión “*allin p’unchaw wawakuna*” y ellos respondieron “*sumaq p’unchaw yachachiq*”. Después de ello,

llamó por apellidos a un grupo de 8 estudiantes. Luego, el maestro empezó a dar las instrucciones y hacer la mímica de saltar de un extremo al otro de acuerdo con la instrucción dada. Si era “*mama qucha ukhupi*” los niños tenían que saltar al lado de la pizarra que estaba ubicada al norte y si era “*mama qucha jawapi*”, se debía saltar al lado sud. Así, se empezó con la acción de los niños, quienes primero recordaron que ya habían hecho esa actividad y por ello expresaron “ah!!! Ya he entendido”. Durante el juego, los niños no preguntaban qué tenían que hacer pues actuaban según las instrucciones sin equivocarse, no imitaban las instrucciones como la primera vez que se lo hizo. Por ello, el educador nos dijo “*Yachankuña yachachiq mana pantankuchu*” (profesora ya saben, no se equivocan). Entonces, el profesor aumentó la velocidad de las instrucciones, pero a pesar de ello los estudiantes no se confundían al saltar, lo cual ocasionó que el profesor añadiesen otras palabras parecidas, por ejemplo dijo “*mama qucha patapi*” (el mar está arriba), después de decir “*mama qucha ukhupi*”, algunos de los niños se quedaron en el lado de “*ukhupi*” y otros tantos saltaron al otro al confundirse el “*jawapi*” con el “*patapi*”. (O12.4B.2015.08.07)

A partir de lo descrito, se llega a la conclusión de que los niños volverían a hacer las acciones sin la necesidad de la traducción porque ya han internalizado el procedimiento de las actividades. Por lo tanto, se puede inferir que, si bien los estudiantes de estos cursos no saben escribir o leer en quechua, si tienen la capacidad de volver a realizar las actividades que en alguna oportunidad hicieron durante las clases de lengua indígena.

5.6.3. La poesía y la mímica en quechua dentro del cuarto “A”

Los educandos del cuarto “A”, bajo la instrucción de la maestra Sonia, plasmaban en sus cuadernos lo avanzado en clase de L2, por ejemplo la poesía “*P’anqakuna*”. Con la siguiente descripción se quiere dar a conocer que los estudiantes de este paralelo desarrollaron capacidades en la expresión oral y escrita, donde utilizaban el quechua como medio de instrucción. Es así que se presentan las siguientes imágenes que dan cuenta de lo expresado.

Ilustración 9: Representación de la escritura y la mímica de la poesía “P’anqakuna”



Foto: Gaby Gabriela Vargas, 4 de septiembre del 2015.

La imagen representa el lenguaje corporal con el que los niños representaban el contenido que esta lectura, cuando esta realiza la recitación de este texto, mímica que se presenta a continuación:

Tabla 18: Descripción la mímica de la poesía “*P’anqakuna*” del cuarto “A”

Descripción de la mímica	Letra de la poesía
<ul style="list-style-type: none"> - El niño agarra dos libros, uno en cada mano. - Deja uno de los textos sobre su mesa y el otro lo abre con sus dos manos. - Luego, agarra el libro abierto con una sola mano, y lleva la otra mano hacia su cerebro para hacer representar que su cerebro habla. - Después, se cierra el texto y se lo abraza como a una almohada. - Posteriormente, se deja el libro con desprecio sobre la mesa. - Finalmente, se agarra de nuevo el libro y se representa como si se estuviera rompiéndolo, después se lleva la mano al corazón y se hace el ademán de llorar. 	<p style="text-align: center;">“<i>P’anqakuna</i>” (Los libros)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Juk p’anqa kicharisqaqa</i> (un libro abierto). - <i>Juk ñuqtuq parlaq kan</i> (es un cerebro que habla) - <i>Wichq’asqa juk suyaq masi</i> (cerrado es un amigo que espera). - <i>Qunqasqa pampachaq nuna</i> (olvidado es un alma en pena). - <i>T’unasqa juk sunqu waqan</i> (destrozado es un corazón que llora).

Fuente: Gaby Gabriela Vargas, a partir de la clase 12 del cuarto “A”, 2015.

La descripción revela que los niños han adquirido la lengua quechua mediante la acción de la mímica y la participación vivencial, sin la necesidad de ejercicios de memorización. Ellos podían representar el sentir de la lengua mediante la poesía, la cual podía ser reconstruida de manera espontánea cuando así lo requería la maestra.

Con ese ejemplo, se evidencia la acción de la poesía que los niños realizaron mediante el quechua, pero como se dijo a un principio, este curso también aprendió a escribir en lengua indígena. Para reflejar esto, consideramos tres palabras que uno de los niños escribió en sus dibujos dentro de la representación de la poesía *P’anqakuna*. Si se observa con atención en la primera y segunda línea del próximo dibujo, encontramos la graficación de los astros: sol, estrella y luna. El estudiante, de manera voluntaria, escribió los nombres en quechua: *inti*, *ch’aska* y *killa*.

Ilustración 10: Palabras en quechua dentro de la representación “P’anqakuna”

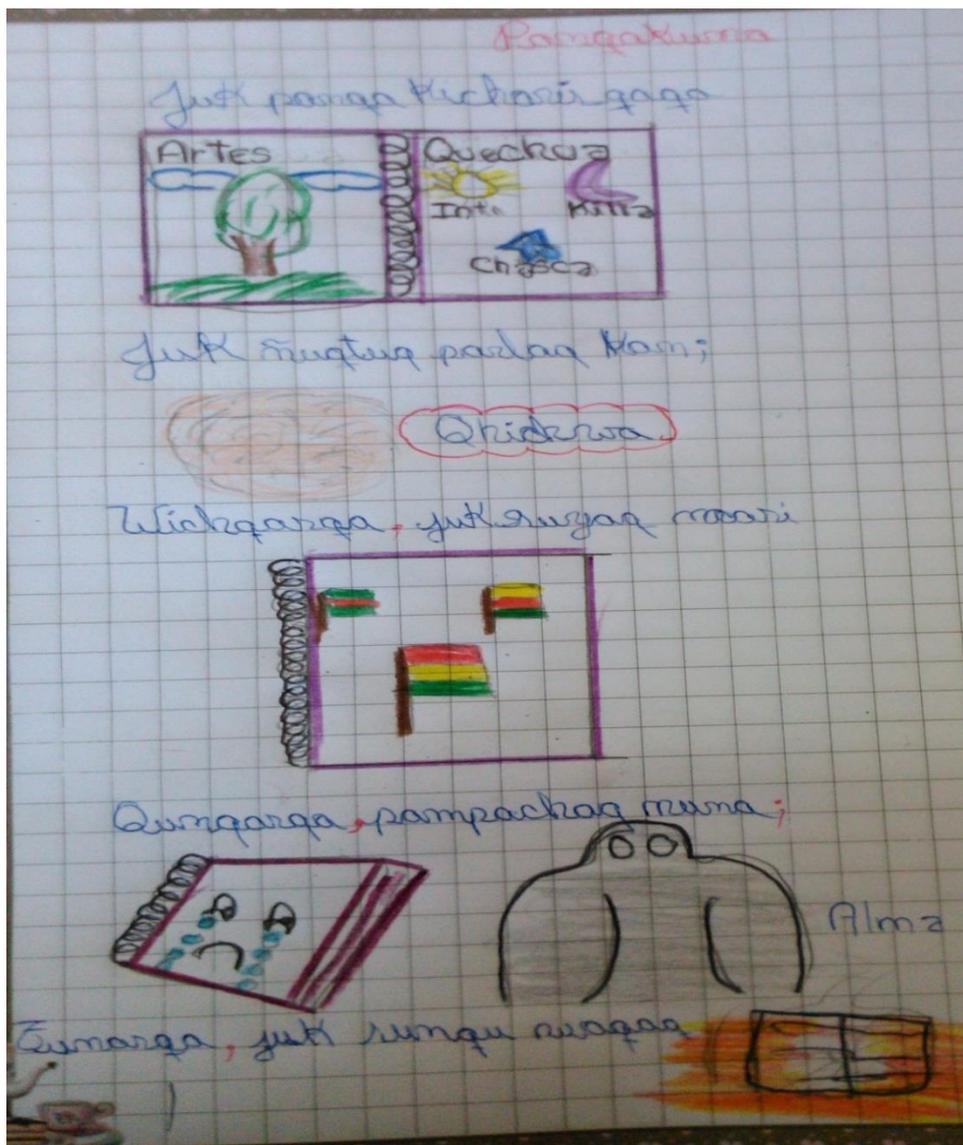


Foto: Gaby Gabriela Vargas, 2015.

Ambas fotos muestran el conocimiento que los niños han internalizado, en el primero se puede observar que el niño sabe a qué hace mención cuando está recitando, no solo se queda con la repetición, sino con interpretación. Y en el segundo caso, está dando muestras de que ha aprendido tres palabras en lengua indígena, las cuales, las quiere dar a conocer.

5.7. OPINIONES DE LOS MAESTROS RURALES RESPECTO AL QUECHUA COMO L2

En la actual sociedad boliviana, las lenguas indígenas están en proceso de incursión en los ámbitos educativos, ya sean públicos, de convenio o privados, como consecuencia de las *políticas lingüísticas de Bolivia* promovidas por el reconocimiento de las lenguas indígenas. Por lo cual, nos interesa recuperar las opiniones de los maestros rurales y de los estudiantes monolingües castellano hablantes frente a la adquisición y aprendizaje del quechua como L2, en la UE Elizardo Pérez (UEEP).

Según las conversaciones sostenidas con los seis maestros y el director de la UEEP, durante la realización de sus historias de vida y de las entrevistas semi-estructuradas, se conoce que en las instituciones educativas rurales del departamento de Cochabamba era una obligación tener conocimientos de una lengua indígena por parte de los maestros.

La UE Elizardo Pérez está clasificada como rural, sin embargo se enseña quechua como L2 pero no se la utiliza como medio de instrucción. El director y cinco de los seis maestros con los que trabajamos sostuvieron que antes de llegar a trabajar en esta UE, ellos tuvieron experiencias y contacto directo con la gente quechua y su cultura cuando se desarrollaron en la enseñanza del castellano como L2 mediante el uso de la lengua indígena. Por ello, ellos no tenían la necesidad de escribir ni de leer en quechua normalizado. Como el Prof. Jorge dijo:

GF.M2: Los maestros rurales siempre hemos trabajado en lugares alejados que hablan el quechua y a nosotros siempre nos han exigido en la escuela normal rural Ismael Montes. Yo he salido de ahí, nos han exigido que hablemos el quechua. Y, muchos somos del lugar y hablamos, pero le contaba yo a la señorita que no podíamos escribir, la escritura es un tanto difícil. Después, hablábamos muy bien y si escribíamos, leíamos era a nuestra manera. (GF.M2: 18/11/15)

Es decir, el maestro es bilingüe quechua-castellano hablante, pero carece de conocimientos estandarizados del quechua porque en la *antigua ley* de educación solo se usaba la expresión oral para la realización de los contenidos en castellano. Entonces, antes el magisterio prescindía de la escritura y lectura de la lengua indígena. Lo cual, es una

limitante en la actual *Ley 070* porque ahora se plantea la enseñanza y el aprendizaje de la L2 a partir de cuatro competencias lingüísticas: hablar, escribir, leer y escuchar.

De la misma manera, la maestra Estela dijo “yo hablo quechua, pero no 100 por 100, nadie no hablamos perfectamente. Pero, si yo tenía bastantes trabas así en la lectura, diré en escritura pero algunos si tenemos siempre trabas, no somos perfectos en quechua, hablamos sí, pero no al cien por cien” (GF.M5:18/11/15). Podemos evidenciar que la maestra se siente minimizada por carecer de conocimientos formales del quechua. Ella considera que la forma en la que se expresa no es la forma correcta, por el uso constante del préstamo lingüístico del castellano en sus enunciados. En concordancia con ella, el maestro Willy también dijo “a nivel personal yo diría que no dominamos todavía el quechua en su perfección, claro yo hablo, pero no hablo cómo se debería hablar” (GF.M3:18/11/15).

Creemos importante destacar el conocimiento del quechua que poseen los profesores para determinar sus opiniones frente a este código lingüístico como L2 en la actual sociedad cochabambina. Al respecto, encontramos diferentes puntos de vista entre los educadores con quienes trabajamos. Por un lado, están los maestros que tienen una opinión negativa frente a la enseñanza del quechua como L2 dentro de un contexto urbano. Y por el otro, encontramos opiniones en favor a la enseñanza de las lenguas indígenas en todo contexto urbano o rural.

En la primera posición, algunos maestros piensan que la enseñanza de una L2 solamente se debería impartir en las áreas rurales pues en el contexto urbano no es productivo. Aún se insiste con impartir una educación bilingüe de transición para el monolingüe quechua, donde el estudiante necesita de su lengua materna para poder comprender los conocimientos universales que se desarrollan en castellano. Esta apreciación la inferimos de la siguiente declaración:

HV.M1: A ver, casi es igual, lo que yo puedo decirte es en las áreas rurales o dispersas el quechua es importante que se trabaje como lengua materna, ¿Me entiendes? Es necesario estructurarnos lógicamente en esa base. Entonces no puedes tu cambiar, o sea el niño hasta los cinco años sabe contar en quechua, en su idioma materna y que vayas vos con: un, dos, tres, cuatro, es empezar ¿No te parece? Ahí por ejemplo, yo veo que si realmente es necesario. Esta misma ley dice eso, la reforma educativa lo dice eso. Ahora, ya como segunda lengua en las áreas urbanas

no, ¿Para qué va a servir? No, ahí yo me pongo a pensar, por ejemplo a mí me preguntaron ¿Con qué nación te identificas? Con ninguno.

Gaby: ¿Por qué?

HV.M1: Porque yo he vivido en la ciudad, he vivido, o sea el quechua lo he vuelto a aprender. Entonces, a ver, si analizas por ejemplo una relación del quechua con el inglés, puedes aprender inglés y puedes tener muchos beneficios, ¿Me entiendes?, bibliografía cualquier cantidad, pero en quechua casi nada. (HV.M1: 16/11/15)

De acuerdo con el educador, el quechua tiene utilidad en el campo y no así a la ciudad. Él tiene un pensamiento colonial respecto a las lenguas indígenas, tal cual se propagó durante la *época de la república* y que aún está vigente en la sociedad. Él es el reflejo de muchas personas que se han desarraigado culturalmente de los pueblos originarios de Bolivia porque han asumido un pensamiento civilizatorio y modernizante que la educación tradicional difundió. Así mismo, el maestro muestra preferencia al proceso de enseñanza del inglés por los réditos académicos y laborales que los jóvenes pueden obtener. Esta visión se comparte con la postura de otro maestro:

HV.M3: Ahora yo me preguntó ¿Cómo se puede lograr inculcar el quechua? Yo siempre digo, yo personalmente digo no podemos tener científicos quechuistas, a base de qué obras, a base de libros, a base de qué conocimientos, ¿De los incas? ¡No tenían reglas!, no tenían principios. Claro, tenían una idea, yo pienso que tenían una idea, tenían un pensamiento, pero nunca han dejado una obra escrita, una obra hecha, una obra realizada, ¡no hay! Entonces ¿Cómo se puede fabricar? Porque yo recuerdo de mis padres, en el cerro. No hay pues nada, que al menos mi concepto no, no hay pues nada que se pueda formar científico. Yo cuánto quisiera ya hablar en quechua y en inglés digamos, que tal sería hablar en quechua y en inglés, que me exigiría eso. Que como profesor tengo que prepararme en quechua y prepárame en inglés, también, no solo puedo avocarme al idioma quechua.(HV.M3:17/16/15)

De acuerdo con el maestro, la escritura le da estatus a la lengua. Él está consciente que el quechua era la lengua de los incas, a quienes desprestigia y desvaloriza su cosmovisión y su conocimiento por no tener escritura alfabética, por ende no comparten la literacidad de los pueblos de occidente. Así, él se encuentra conflictuado porque tiene que enseñar por obligación una lengua indígena que no le parece provechoso frente al inglés.

En suma, ambas posiciones comparten que el quechua si bien está presente en la UE Elizardo Pérez, no es por gusto de los maestros sino por obligación de las políticas lingüísticas.

En contraste con las opiniones adversas, hay otras en favor a la enseñanza del quechua como L2 dentro de un contexto formal como la escuela. Por ejemplo, la maestra Danitza expresó:

GF.M4: Bueno a pesar de que el inicio de mi práctica profesional yo había tratado siempre de revalorizar lo que son nuestras culturas, nuestra identidad cultural porque era algo que se estaba menospreciando y se estaba perdiendo y eso se veía en los mismos niños. (GF.M4:18/11/15) A mí la verdad me alegró, antes nos había hablado don Adolfo del libro, bueno al fin va a haber material dije, porque yo necesito, porque no sé hablar y otra cosa que yo necesito es ayuda, porque tú has visto mi mayor problema es la pronunciación. La pronunciación es producto de mi miedo, el problema de la pronunciación es producto de mi miedo. (HV.M4:17/11/15)

La maestra Danitza, monolingüe castellano hablante, opina que es significativo y urgente la enseñanza de la lengua y cultura quechua pues forma parte de la identidad cochabambina. Ella resaltó su felicidad porque tuvo la oportunidad de reencontrarse con la lengua que su familia le quitó en la infancia. Ella nos comentaba, que fue su mamá quien decidió no transmitirle la lengua porque antes el quechua no connotaba poder sino desprestigio. Esa es una de las razones que le impulsan a enseñar el quechua para los estudiantes no sientan ni sufran los mismos problemas que ella hasta el momento no puede sobrellevar.

En conclusión, en la UE Elizardo Pérez hay maestros que aún siguen con la idea de que las lenguas indígenas se limitan a usos no formales como ser la agricultura, el hogar, los amigos, el mercado, entre otros. Por lo cual, carecen de utilidad en el área urbana, donde la tecnología está en todos los rincones promocionando el aprendizaje del inglés. Pero, también hay maestros comprometidos e identificados con las lenguas y pueblos indígenas a pesar de que tengan limitaciones en cuanto al conocimiento y manejo del quechua.

Capítulo 6: Conclusiones

En el presente capítulo damos a conocer las conclusiones y recomendaciones a las que arribamos después de la implementación del Quechua en Acción en el proceso de enseñanza del quechua como L2 en los grados de tercero y cuarto de primaria de la UE Elizardo Pérez, durante la gestión escolar 2015. En este sentido, consideramos que hemos cumplido con los objetivos planteados en la formulación de la investigación a partir de los resultados expuestos.

6.1. CONCLUSIONES

6.1.1. El trabajo cooperativo entre los maestros y mi persona

Esta investigación acción participativa fue una experiencia enriquecedora para todos los participantes por el dinamismo y el enfoque que presentó. La dupla entre los maestros y mi persona en el desarrollo de la enseñanza del quechua como L2 a través de las actividades del texto *Chawpinchanapaq* fue productiva dentro los seis cursos con los que trabajamos.

La metodología del Quechua en Acción trató de romper con la educación tradicional y sobreponer una instrucción constructivista mediante actividades interactivas y comunicativas entre el maestro con los estudiantes, estudiantes con estudiantes, y estudiantes, maestros con mi persona. Nuestra cooperación en las aulas ayudo a los maestros a desarrollar clases sin gramática, sin repetición de listas de palabras sin contexto, entre otras estrategias conductistas a las que recurrían antes de nuestra cooperación. Ya que, los juegos, las canciones, las acciones, los objetos que se hicieron en clase eran actividades donde el maestro utilizaba y hacia que los estudiantes usen y escuchen la lengua quechua durante la realización de alguna actividad. Entonces, los maestros a partir de nuestra cooperación dejaron de enseñar el quechua (lengua indígena) mediante el castellano (lengua oficial) aunque no en su totalidad.

En el caso de los maestros bilingües de la UEEP, esta fue una oportunidad para que recordasen experiencias pasadas en cuanto al uso de la lengua quechua dentro de una institución formal. Los profesores Estela (tercero “B”), Jorge (tercero “C”), Sonia (cuarto “A”) y Willy (cuarto “B”) ya habían recurrido al enfoque comunicativo en quechua durante la Ley 1565, la Reforma Educativa, para establecer un bilingüismo de transición en comunidades rurales. Entonces, el uso oral del quechua como medio de instrucción no les era un tema nuevo, aunque sí en la escritura. Sin embargo, ellos se resistieron al modelo de inmersión parcial propuesto por el QA, usar primordialmente el quechua en clase. Los profesores consideraban que sus estudiantes bajo su condición de monolingües no aprenderían sin el uso lengua materna por lo que, casi siempre en mayor o menor grado, recurrían al castellano en su forma escrita y oral. En cambio, con la escritura normalizada del quechua boliviano tuvieron dificultades porque en la nueva ley 1565 se les instruye el desarrollo de las cuatro competencias comunicativas en los estudiantes: saber leer, escribir, hablar y comprender. En ese camino se encontraron con la carencia de conocimientos en cuanto a la escritura, por lo que nuestra presencia les ayudo a comprender algunos aspectos lingüísticos, como ser el uso de los pares mínimos que existe en el alfabeto, los neologismos del ámbito escolarizado que se adaptaron al quechua y reglas de la pronunciación de las vocales “e” y “o”.

Y en el caso de los maestros monolingües se presentó un doble desafío porque la maestra Danitza (tercero “A”) y Lucio (cuarto “C”) primeramente tenían que apropiarse de la lengua y luego asimilar la metodología de enseñanza de L2 para así poder dar una clase de quechua mediante el enfoque comunicativo. Entonces, ellos empezaron a recurrir a las actividades que prescinden de expresiones largas, se afianzaron en tareas mediante oraciones cortas sin mucha sufijación como una estrategia para que los niños no se burlasen al oírlos tartamudear. De esa forma, los maestros monolingües castellanos hablantes desempeñaron una estrategia de aprender en conjunto con los estudiantes, en esta práctica pedagógica se usaba más el castellano que el quechua en el desarrollo de las actividades.

En suma, los seis maestros después de siete meses de compañía podían realizar clases de L2 usando el quechua como medio de instrucción aunque con algunas limitantes.

6.1.2. Los maestros y la enseñanza del quechua como L2

La existencia de las normativas de obligatoriedad que se manifiestan en las actuales políticas lingüísticas en Bolivia para la enseñanza de una lengua indígena, como el quechua, no garantizan su aplicación.

En el ámbito educativo, la actual ley de la educación, Ley 070, tiene grandes vacíos y carencias para ser aplicada porque, por una parte, no existen estrategias para la enseñanza de una lengua indígena, ni materiales educativos, lo cual lleva a que los maestros reproduzcan métodos tradicionales basados en la memorización y la repetición de vocabulario sin contexto. Y por otra parte, esta normativa no consideró la condición monolingüe de una gran parte de los educadores, y aunque, existan maestros bilingües quechua-castellano hablantes, ellos consideran que no tienen capacitación para la enseñanza de lenguas. Entonces, el magisterio bilingüe o no monolingüe se encuentra en la misma condición, los primeros carecen de entrenamiento para enseñar una L2, no porque no sepan hablar sino por la falta de conocimientos en la lectura y en la escritura. Y, los monolingües tienen un doble desafío, por un lado aprender la lengua y por otra enseñarla.

Entre las opiniones de los maestros rurales frente a la enseñanza del quechua como L2, en contextos urbanos, hay dos visiones. La primera sostiene que no es necesario, ni útil la incursión de la lengua indígena en la ciudad porque aún se relaciona al quechua con el campo, la agricultura, y no así con lo académico. Por ello, ciertos educadores tienen una actitud negativa a la enseñanza obligatoria, y es por ello que ellos le dan mayor estatus y prestigio a la lengua extranjera por la literacidad, el poder económico y las posibilidades de trabajo que otorga. La segunda va por parte de los maestros que si están a favor de la transmisión de conocimientos del quechua dentro la escuela porque ellos sienten que la lengua es parte de la identidad cultural y de la historia del país.

6.1.3. Los estudiantes y el quechua como L2

Los estudiantes a principio estuvieron sorprendidos y asustados porque su “nueva profesora de quechua”, por una parte, les hablaba predominantemente en lengua indígena, y por otra, indicó que los maestros encargados también les hablasen en quechua durante la

realización de las actividades. A un principio, los niños se resistían a la enseñanza del quechua mediante la inmersión, ellos pedían clases en castellano porque no comprendían, que podían aprender y adquirir la L2 prescindiendo de su lengua materna. Sin embargo, después de la realización de las actividades mediante la lengua, donde se divertían con el quechua, los estudiantes fueron dejando sus miedos atrás. De ese modo, se generó un ambiente de aceptación al enfoque comunicativo de la lengua.

De esta experiencia, se debe rescatar que algunos alumnos adquirieron la lengua y otros la aprendieron. Se dice que adquirieron porque mediante en el juego, las canciones, la poesía, las cosas para hacer, y otros, los estudiantes inconscientemente y de forma natural fueron internalizando el significado de la lengua. Y los estudiantes que aprendieron son los niños de tercero “A”, a quienes la maestra Danitza les enseñaba explícitamente las reglas gramaticales combinándolas con las actividades lúdicas del texto.

Debemos resaltar que para aprender y adquirir una L2 se necesita tiempo y exposición a la lengua. Este trabajo fue el inicio para encaminar este proceso de aprendizaje y adquisición porque en primera instancia lo que hicimos y logramos fue la aceptación de la lengua indígena en las aulas.

6.1.4. Carga horaria de la segunda lengua, el quechua

Según la legislación educativa, la enseñanza de una lengua indígena en todas instituciones debería ser 16 horas académicas al mes, lo cual implica pasar por lo menos cuatro horas académicas por semana. En el caso de la UE Elizardo Pérez, esta situación nunca se cumplió, de las 4 solamente se pasaban 2 horas, si es que en algunos casos no hubiera la interrupción de otras materias que se sobreponían. La explicación de los maestros, es que distribuyen un periodo para la L2 y otro para la lengua extranjera (L3), de esa forma justifican la reducción de espacio y oportunidades para que los niños estén expuestos a la lengua indígena.

6.1.5. Metodología del *Chawpinchanapaq*

Las clases de quechua, en el tercero y cuarto de primaria de la UE Elizardo Pérez, se han realizado mediante la combinación de métodos constructivistas (situaciones comunicativas reales y significativas bajo el uso de la L2 en contexto) como también de tradicionales (gramática, repetición, uso de la L1). La primera fue propuesta por el Quechua en Acción, en cambio, la segunda surge de la experiencia de los maestros.

En la mayoría de las actividades, los maestros recurrían al cuaderno para justificar la nota de la asignatura y para responder a las exigencias de los padres de familia sobre el avance de la materia. Con la implementación del Quechua en Acción (QA) a la UEEP, la situación de la enseñanza del quechua como lengua indígena cambio drásticamente. El QA desestructuró los esquemas en cuanto a la participación del maestro como de los alumnos.

Al principio, evidenciamos que la enseñanza del quechua no tenía trascendencia en la comunidad escolar, asimismo, su presencia era minimizada porque si bien se dictaban clases de L2 estas eran en base de vocabulario a través del castellano.

En cambio, el *Chawpinchanapaq* plantea el uso del quechua en las actividades mediante la guía del maestro. Los maestros bilingües y monolingües participaron de ello, a partir de distintos ejercicios didácticos y pedagógicos que se llevaron por medio de comandos, acciones, juegos, canciones, lecturas y algunas cositas para hacer.

En la mayoría de las actividades, a excepción de las lecturas, han tenido la participación de los maestros y los niños. Los maestros guiaban e instruían a que los estudiantes participaran en clase. En esta forma de enseñar el profesor no es arbitrario sino flexible ante las circunstancias. En cambio, en las lecturas, generalmente, los estudiantes no participaban porque los maestros no enseñaban a leer en L2 sino a interpretar y traducir el contenido del texto.

Para los maestros monolingües, los comandos, el vocabulario, los juegos de roles entre estudiantes, les han generado un camino para llevar a cabo la enseñanza del quechua, porque en estas actividades las expresiones eran cortas y de poca sufijación. Entonces, ellos comprendían la dinámica y la ponían en práctica durante la clase. Además, ellos recurrían

constantemente a la escritura de las expresiones en la pizarra, para de ahí poder leerlas y también para ordenar a que los niños copiasen en sus cuadernos.

En cambio, los maestros bilingües constantemente recurrían a actividades donde ellos eran los guías, facilitadores, a través de su expresión oral con la ayuda de algunos materiales. Los niños en las clases seguían las instrucciones que a menudo estaban acompañadas del lenguaje corporal de los maestros. En estas actividades se omitía: la enseñanza de la gramática, el uso de la pizarra y los cuadernos, la repetición porque los estudiantes hacían actividades mediante juegos, o cositas para hacer. Esta manera de enseñar, es positiva para los estudiantes porque son motivadoras y vivenciales, pues aunque ellos no adquieran todas las palabras de la L2, sin duda les quedara el recuerdo de los pasos de la actividad.

Entonces indicamos que esta forma de enseñar ha posibilitado un espacio adecuado para generar procesos de cambio de actitud hacia la lengua y participación voluntaria, lo cual ha beneficiado a la predisponían hacia el aprendizaje y la adquisición del quechua en niños monolingües castellano hablantes, y en los bilingües les permitió salir del anonimato.

En suma, los juegos, los comandos y las cosas para hacer han tenido buenos resultados, porque los estudiantes y los profesores participaban activamente en su realización. En cambio, las lecturas han servido de material para enseñar el contenido de la texto y no así la lengua quechua, por tanto, estas últimas no han tendió transcendencia en su aplicación.

6.1.6. Medio de instrucción que aplicaron los maestros, la lengua

El enfoque comunicativo en un principio ocasionó resistencia tanto en los educadores como en los educandos. Por una parte, los maestros no concebían la idea de enseñar quechua bajo un enfoque de inmersión porque la mayoría de sus estudiantes eran de condición monolingüe castellano. Así, los tres primeros meses de capacitación, el cual debería haber sido una sola semana según las instrucciones del doctor Plaza, coordinador del QA, algunos maestros fungieron de observadores de las clases donde nosotros realizamos juegos, canciones, mímica, entre otras prácticas. Ellos hicieron saber que

estaban impresionados por la manera de presentación y del trato que se les daba a los estudiantes, sobre todo, porque se dejaba de lado la gramática, el vocabulario y el cuaderno. Aunque, posteriormente ellos mantuvieron el uso del cuaderno como constancia de avance de materia para la justificación de notas hacia los padres de familia. Pasado el descanso pedagógico, involucramos a aquellos docentes quienes aún se mantenían pasivos por el temor a equivocarse. El resultado de esa participación fue una experiencia singular porque en la ejecución de las actividades se encontró que estas pueden ser catalogadas como fáciles o difíciles de acuerdo con las competencias lingüísticas que los docentes tengan del quechua. Así también, se evidenció que algunos de los profesores se resistieron a dejar la traducción porque consideraban que la mayoría de los niños no lograban la comprensión de las actividades. Sin embargo, tras un trabajo consecutivo y perseverante, se logró que todos los profesores, en mayor o menor grado, de-construyan sus prácticas pedagógicas para luego desarrollar y ver con naturalidad el uso del quechua dentro la institución.

6.1.7. Impacto de la implementación del QA

El Quechua en Acción o *Chawpinchanapaq* es una nueva propuesta metodológica para la enseñanza de lenguas indígenas como L2. Este es un camino para dejar atrás la monotonía, la superioridad del profesor ante los alumnos, la repetición, el aburrimiento, la gramática que por siglos ha dominado el sistema escolar. Y cambiarla, por una nueva mirada donde el estudiante construya su conocimiento mediante la práctica de actividades dinámicas en un espacio donde pueda oír, hablar, practicar, y sobretodo hacer.

Aunque, cabe recordar que su ejecución no es una tarea sencilla pero sí alentadora por los resultados que vierte para la aceptación de una lengua indígena dentro de las instituciones educativas. Así mismo, es una brecha que despierta y acrecienta la motivación de los niños por la lengua que, si suelen escuchar, pero no atender, ni aprender, aunque sus padres hablen, pero ellos no sienten la curiosidad y la necesidad para usarla porque utilizan el castellano como lengua vehicular.

Entonces el QA logró sobrepasar la barrera de aceptación al quechua por parte de los estudiantes, quienes tenían una actitud negativa hacia esta por ser una lengua indígena.

Por esta misma razón, los estudiantes bilingües preferían no hablar en quechua para no sufrir discriminación, lo cual era evidente al inicio de la presente investigación. Entonces, al lograr que los niños presentasen predisposición por el aprendizaje, la adquisición y el uso del quechua dentro de la escuela, los niños bilingües empezaron a darse a conocer durante el desarrollo de las actividades, su participación fue fundamental porque generaron una comunidad de aprendizaje, porque ayudaban a que los demás estudiantes comprendiesen el mensaje.

6.2. RECOMENDACIONES

A partir de la implementación del Quechua en Acción, durante la gestión 2015, realizamos ciertas recomendaciones en pro de mejorar y acrecentar los procesos de enseñanza del quechua como 2L, en la UEEP como también en otras instituciones que implementen el texto Chawpinchanapaq.

6.2.1. Para las autoridades educativas de SEDUCA

Recomendamos a la Distrital de Educación y las autoridades de SEDUCA verificar el cumplimiento de la carga horaria de enseñanza del quechua como L2 en las unidades educativas, pues lamentablemente, estas son reducidas a un periodo de clases por semana. Según la Ley 070, la instrucción de lengua indígena comprende de 4 horas semanales, por lo tanto, se sugiere visitar esporádicamente a las instituciones escolares para incentivar el cumplimiento de la norma y la práctica de parte de los docentes. Además, para que los maestros se comprometan al uso de la lengua indígena en las clases y no así el castellano en la clase de L2.

6.2.2. Para el director Adolfo Arancibia y los maestros

De la misma manera, recomendamos al Director de la UE Elizardo Pérez, Adolfo Arancibia, respetar la carga horaria de 4 horas semanales de enseñanza de la lengua indígena porque la hora y media que se le da, no es suficiente para que la población estudiantil pueda aprender y adquirir el quechua como L2.

A los profesores se les recomienda dejar sus miedos, prejuicios y excusas para asumir y cumplir con el proceso de enseñanza del quechua como segunda lengua desde otra perspectiva. Dejen de lado la expresión “no sé” para ponerse la camiseta del “yo sí quiero” porque ustedes tienen una vasta experiencia trabajando con niños y la metodología que propone el QA no es distante a las prácticas pedagógicas que suelen realizar en los primeros años de escolarización, para ello se les pide encarecidamente tomar consciencia del uso del quechua como medio de instrucción en la enseñanza de este idioma pues los niños están en una etapa de asimilación constante y de adaptación al medio.

Además, se les sugiere dejar los prejuicios de que el quechua solo sirve para el campo, porque hoy en día las lenguas indígenas tienen un papel importante dentro de la sociedad no solo por las leyes, sino porque forma parte de la identidad cultural.

6.2.3. Para los padres de familia

A los padres de familia, les recomendamos poner mayor atención en sus niños, no dejen toda la responsabilidad a la escuela y a la televisión para educarlos. Porque son ustedes, quienes deben transmitir valores y principios. La falta de atención y de cariño da como producto que muchos de los educandos sean violentos, distraídos, rebeldes dentro de las aulas.

Además, solicitamos tolerancia y un espacio para sus hijos porque hubo casos en que los alumnos venían y expresaban que no podían hablar en quechua o preguntar sus dudas porque sus papás estaban ocupados trabajando o bien porque a los mayores no les gusta que los niños los interrumpen en sus conversaciones.

6.2.4. Para los estudiantes

A los niños les sugeriríamos que no pierdan el “gustito” que han descubierto por la lengua quechua. Ya saben que hablar quechua no es negativo, ni difícil, sino positivo porque les permite comunicarse con sus seres queridos, como ser sus abuelos, sus padres, sus tíos, sus hermanos, entre otros.

Asimismo, les solicitamos que sigan exigiendo sus derechos ante los maestros, como lo hicieron en la gestión 2015 para respetar las clases de quechua.

6.2.5. Para los responsables del *Chawpinchanapaq*

A los responsables del Quechua en Acción, les hacemos partícipes de las recomendaciones que los educadores de la UEEP hicieron saber, acerca de la edición final del libro. Entonces, sugerimos corregir los errores y culminar la traducción al quechua de algunas actividades que están en castellano, siendo que el texto es presentado como una guía solo en quechua.

Además, sugerimos añadir contenido cultural en las actividades del texto porque la lengua connota una cosmovisión propia de la cultura, la cual no es tomada en cuenta dentro del texto *Chawpinchanapaq* porque las actividades se las elabora con temas y vocabulario escolar.

Referencias

- Alcalde, N. (2011). *Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania*. Alemania: Universität des Saarlandes.
- AMDECO. (20 de septiembre de 2012). *AMDECO*. Recuperado el 10 de febrero de 2016, de AMDECO: http://www.amdeco.org.bo/internas/noticias_detalle.php?id_not=230
- Andia, E. (02 de septiembre de 2015). "*Qhichwanchikqa tukuyupaq jinapis tukupaq*", *El Quechua es para Todos*. Cochabamba, Cercado, Bolivia: SEDUCA .
- Arancibia, A. (2015). *El enfoque psicogenético-tics para desarrollar la comprensión lectora y la composición escrita*. Tiquipaya: U. Educativa Elizardo Pérez.
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Barragán, R., Salman, T., Ayllón, V., Córdova, J., Langer, E., Sanjinés, J., & Rojas, R. (2001). *Formulación de proyectos de investigación* . La Paz : FUNDACIÓN PIEB.
- Berko, J., & Bernstein, N. (1999). *Psicolinguística*. Madrid: McGRAW-HILL/ INTERAMERICANA DE ESPAÑA.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona, España: Gedisa.
- Calle, L. (8 de enero de 2013). *La Razón*. Recuperado el 22 de noviembre de 2015, de La Razón: www.la-razon.com/sociedad/Profesores-deberan-aprender-extranjero-originario_0_1757224269.html
- Cantabria, U. d. (2014). *El condicionamiento clásico*. Recuperado el 15 de Julio de 2016, de El condicionamiento clásico : ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/ateriales/bloque-i/tema-1/1.2.6.4.7-el-condicionamiento-clasico
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona : Graó.
- Cervantes, C. V. (2016). *Inmersión lingüística*. Recuperado el 26 de junio de 2016, de Inmersión lingüística: cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm
- Chungara, W. J. (2015). *Análisis de las Prácticas de microenseñanza ejecutadas por estudiantes de décimo semestre en las materias de inglés del ciclo básico de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Cochabamba .
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación- acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, Vol3, N/ 1*, 102-115.
- Corder, P. (1973). *Introducción a la lingüística aplicada*. México. D. F.: Limusa.
- Crawford, A. C. (2003). Métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua. En L. H. López, & I. Jung, *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (pág. 227). Madrid: MORATA.
- Cummins, J. (1987). Bilingual education perspective. En L. Beebe, *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* (págs. 143-166). New York: Newbury House.

- DeMiguel. (1999). En M. d. cualitativa, *Rodríguez, Gregorio Gómez; Gil, Javier Flores; Jiménez, Eduardo García* (Segunda edición ed., pág. 33). Málaga: Aljibe.
- Domínguez, R. (2004). *Lintrucción basada en el contenido en la enseñanza de una segunda lengua*. Lima, Perú: PROEDUCA- GTZ.
- Estado Plurinacional de Bolivia, C. (2007). *CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA*. La Paz: CPEPB. Bolivia.
- Estado Plurinacional de Bolivia, G. O. (2012). *LEY GENERAL DE DERECHOS Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS*. La Paz: GACETA OFICIAL DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA.
- Estado Plurinacional de Bolivia, M. D. (2009). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. La Paz: MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA.
- Freeman, D., & Freeman, Y. (2008). Enseñanza de lenguas a través de contenido académico . *Revista Educación y Pedagogía*, 97-110.
- GOETZ, J. Y. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: UNIGRAF.
- Grinevald, C. (2005). *DOCUMENTACIÓN DE LENGUAS EN PELIGRO. EL CASO DE LAS LENGUAS AMERINDIAS*. Universidad Lyon y DDL CNRS.
- Hernández, L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y teorías de aprendizaje. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 141.153.
- Hernández, R. F. (2002). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN*. México: McGraw-Hill Interamericana .
- Ibarra, S., Alcocer, W., & Blanco, L. (2015). *Plan Currucular Anual Bimestralizado*. Tiquipaya-Cochabamba : Unidad Educativa Elizardo Pérez .
- Inchauste, G. (2012). *Ley General De Derechos Y Políticas Lingüísticas*. La Paz: Apuntes Jurídicos.
- INE, I. N. (2012). *Censo de población y vivienda*. Cochamba-Bolivia.
- Krashen, S. (1992). El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2°. En J. Licerias, *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua* (págs. 143-152). Madrid: Gráficas Rogar.
- Licerias, J. (1996). *La adquisición de las segundas lenguas y la gramática universal*. Madrid: SINTESIS.
- 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.
- Long, M. (1987). Instructed interlanguage development. En L. Beebe, *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* (págs. 115-141). New York: Newbury House.
- Lopez, L. E. (01 de 09 de 2016). Diálogo sobre planificación lingüística con los maestrantes de sociolingüística. Cochabamba, Cercado, Boivia: PROEIB Andes.
- LOUIS COHEN, L. M. (1990). *MÉTODOS DE INVESTIGACION EDUCATIVA*. Madrid: Editorial La Muralla.

- Luzón, J., & Soria, I. (s.f.). *El Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas. Un Desafío para los Sistemas de Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Ministerio de Educación, E. P. (2010). Currículo Base del Sistema de Educación Plurinacional . En E. P. Ministerio de Educación, *Ley de la Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" N° 070* (págs. 18-19). La Paz-Bolivia: Ministerio de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia.
- Ministerio de educación, E. P. (2014). *Educación primaria comunitaria vocacional. Programa de estudio primero a sexto año de escolaridad*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Peredo, R. (2013). *Ensayo Monográfico de la Provincia Quillacollo. Tiquipaya 56 Aniversario 1957-2013, I*. Tiquipaya: Municipio de Tiquipaya.
- Pérez, R. (2007). Algunos desafíos en la EIB respecto a las actitudes lingüísticas. En C. d. Lenguas, *Páginas y Signos. Revista de Lingüística y Literatura* (págs. 111-129). Cochabamba: Kipus.
- Plaza, P. (2014). *El quechua en acción. Una experiencia de la enseñanza del quechua como segunda lengua en las UEs Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara*. Cochabamba: PROEIB Andes.
- PROEIB, A. (2009). *Quechua en acción*. Recuperado el 14 de diciembre de 2015, de Quechua en acción: www.preibandes.org/quechua.php
- Richards, J., & Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge University.
- Rodríguez, G., Gil, J., & Garcia, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Saavedra, M. (2010). *El aprendizaje del quechua como segunda lengua en los estudiantes del Colegio San Rafael*. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Salinas, D., García, E., & Covarubias, J. (2015). *Plan Curricular Anual Bimestralizado*. Tiquipaya: Unidad Educativa Elizardo Pérez.
- Sichra, I. (2007). De eso no se habla, pero se escucha conociendo y reconociendo el bilingüismo urbano. En C. d. Lenguas, *Páginas y Signos. Revista de Lingüística y Literatura* (págs. 87-109.). Cochabamba: Lipus.
- Sichra, I., Guzmán, S., Terán, C., & García, I. (2007). *Logros y retos de la Educación Intercultural para Todos en Bolivia*. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Sierra, J. (1994). Modelos de enseñanza bilingüe: sus resultados y su futuro. En M. Siguan, *Las lenguas en la escuela* (págs. 61-78). Barcelona: HORSORI.
- Siguan, M. (1994). La enseñanza bilingüe: una perspectiva de conjunto. En M. Siguan, *La lenguas en la escuela* (págs. 7-22). Barcelona: HORSORI.
- Solís, G. (2000). *Introducción a la fonología. Manual para docentes de los ISP EBI Educación Bilingüe Intercultural*. Perú: Ministerio de Educación .
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia .

Wikipedia. (29 de enero de 2016). *Tiquipaya*. Recuperado el 10 de febrero de 2016, de Tiquipaya: <https://es.wikipedia.org/wiki/Tiquipaya>

Zanón, J. (2007). *Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual*. Madrid: Comisión económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

ANEXOS



ANEXO 1: GUÍA DE ENTREVISTA A LOS PROFESORES

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS



Objetivo: Recabar información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del quechua en los terceros y cuartos de primaria de la UE “Elizardo Pérez” a través del Programa Quechua en Acción.

DATOS GENERALES:

FECHA: _____ HORA: _____ LUGAR: _____

POR FAVOR RESPONDE LO MÁS DETALLADO POSIBLE:

1. Según tu percepción, ¿Cómo se ha implementado el programa Quechua en Acción?
2. ¿Qué estrategias que vos hayas aplicado durante las clases de quechua han dado buenos resultados? Recuerda alguna clase en especial.
3. ¿Qué estrategias o actividades que vos hayas aplicado durante las clases de quechua han fallado? Recuerda alguna clase en especial.
4. ¿Cuáles fueron los obstáculos que tuviste al desarrollar las actividades del texto?
5. Entre las actividades de comandos, hacer cosas, juegos, canciones, lecturas, y vocabulario, ¿cuál te dificulta más en su aplicación? y ¿cuál te parece más fácil en su aplicación?, ¿por qué?
6. Si tuvieran que sacar, cambiar o añadir algún contenido al texto Chawpinchanapaq, ¿cuál sería? Denos sugerencias para mejorarlo.
7. ¿Evalúa cómo es la realidad estudiantil del antes y después del programa?

ANEXO 2: CRONOLOGÍA DEL TRABAJO CAMPO

- 2015.03.11. Miércoles, primer día de encuentro con el tata
- 2015.03.12. Jueves, día de información del trabajo de tesis (9:35 a 10... a.m.)
- 2015.03.13. Viernes, primera visita a la escuela (10 a 12:00 p.m.)
- 2015.03.18. Miércoles, volver para hablar con la profesora Danitza (11 a 11:20 a.m.)
- 2015.03.26. Jueves, primera clase con los terceros “A” “B” y “C” (8:05 a 12:25 p.m.)
- 2015.04.09. Jueves, segunda clase con los terceros “A” “B” y “C”
- 2015.04.14. Martes, primera clase con cuarto “B”
- 2015.04.16. Jueves, tercera clase con los terceros “A”, “B” y “C”
- 2015.04.17. Viernes, segunda clase de cuarto “B”, primera clase de cuartos “A” y “C”
- 2015.04.20. Lunes, segunda clase con cuarto “C”
- 2015.04.20. Lunes, segunda reunión del doctor Plaza con los profesores
- 2015.04.23. Jueves, cuarta clase con los terceros “A” “B” y “C”
- 2015.04.24. Viernes, tercera clase del cuarto “B” y del “C” y segunda clase del “A”
- 2015.04.30. Jueves, día de agasajo del día del trabajador
- 2015.05.04. Lunes, segunda clase de cuarto “A” y tercera clase del “B”
- 2015.05.07. Jueves, quinta clase de terceros “A” “B” y “C”
- 2015.05.08. Viernes, cuarta clase de cuarto “B” y tercera clase del cuarto “C”
- 2015.05.14. Jueves, sexta clase con los terceros “A” “B” y “C”
- 2015.05.18. Lunes, quinta clase del cuarto “B”, 4° del “C” y 3° del “A”
- 2015.05.21. Jueves, séptima clase con los terceros “A” “B” y “C”
- 2015.05.22. Viernes, sexta clase con “B” y quinta del “C”
- 2015.05.25. Lunes, cuarta clase suspendida con cuarto “A”
- 2015.05.28. Jueves, octava clase de los terceros “A” “B” y “C”
- 2015.05.29. Viernes, séptima clase del “B”, sexta del “C” y cuarta del “A”
- 2015.06.11. Jueves, novena clase con los terceros “A” “B” y “C”

2015.06.18. Jueves, décima clase con los terceros “A” “B” y “C”

2015.06. 19. Viernes, octava clase de cuarto “B”, séptima del “C”, quinta del “A”

2015.06.22. Lunes, novena clase con “B” y octava clase con “C”

2015.06.25. Jueves décima primera clase con los terceros “A” “B” y “C”

2015.07.23. Jueves, décima segunda clase con los terceros “A” y “B”

2015.07.24. Viernes, clases con los cuartos: 10° del “B”, 9° del “C” y 6° del “A”

2015.07.30. Jueves, 13° clases con los terceros

2015.07.31. Viernes, clases con los cuartos: 11° del “B”, 10° del “C” y 7° del “A”

2015.08.07. Viernes, clases con los tres cuartos: 12° del “B”, 11° del “C” y 8° del “A”

2015.08.13. Jueves, 14° clases con los terceros “A”, “B” y “C”

2015.08.14. Viernes, clase con los cuartos: 13° “B”, 12° “C” y 9° “A”

2015.08.20. Jueves, 15° clases con los terceros

2015.08.21. Viernes, clase con los cuartos: 14° “B”; 13° “C” y 10° “A”

2015.08.27 Jueves, 16° clases con los terceros

2015.08.28 Viernes, clase cuartos: 15° “B”; 14° “C” y 11° “A”

2015.09.03 Jueves, 17° clases del tercero “A”.

2015.09.04 Viernes, clase cuartos 16° “B”, 15° “C” y 12° “A”

2015.09.10 Jueves, clase 18° de los terceros

2015.09.11 Viernes clases con los cuartos: 17° “B”, 16° “C” y 13° “A”

2015.09.17 Jueves, clase 19° de los terceros

2015.09.25 Viernes, clase con los cuartos: 18° “B”, 17° “C” y 14° “A”

2015.10.01 Jueves, clase 20° de los terceros

2015.10.02 Viernes, clase con los cuartos: 19° “B”, 18° “C”, 15° “A”

2015.10.15 Jueves, clase 21° de los terceros

2015.10.16 Viernes, clase con los cuartos: 20° “B”, 19° “C”, 16° “A”

2015.10.22 Jueves, clase 22° de los terceros

2015.10.23 Viernes, clase con los cuartos: 21° “B”, 20° “C”, y 17° “A”

2015.10.29 Jueves, clase 23° con el tercero “C”

2015.11.05 Jueves, clase 24° con los terceros

2015.11.06 Viernes, clase con los cuartos: 22° “B”, y 21° “C”

2015.11.12 Jueves, clase 25° con los terceros

2015.11.13 Viernes, clase con los cuartos: 23° “B”, 22° “C”, y 18° “A”

**Anexo 3: FOTOGRAFÍAS DE LA TESISISTA DE LOS CURSOS CON QUIENES
TRABAJÓ
Tercero “A”, con la Profa. Danizta Salinas**



Tercero “B”, con la Profa. Estela García



Tercero “C”, con el Prof. Jorge Covarrubias



Cuarto “A”, con la Profa. Sonia Ibarra



Cuarto “B” en la realización de ‘Hermanitos de papel’



Cuarto “C”, con el Prof. Lucio Blanco



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FICHA DOCUMENTAL PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO ACADÉMICO

GRADO ACADÉMICO			
<input type="checkbox"/> Técnico Superior	<input checked="" type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Maestría	<input type="checkbox"/> Doctorado
MODALIDAD DE TITULACIÓN			
<input checked="" type="checkbox"/> Tesis de Grado	<input type="checkbox"/> Proyecto de Grado	<input type="checkbox"/> Internado	<input type="checkbox"/> Trabajo Dirigido
<input type="checkbox"/> Adscripción	<input type="checkbox"/> Tesina		
FACULTAD	FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		
CARRERA	LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	ÁREA	ENSEÑANZA DE LENGUA INDÍGENA
AUTOR(ES)	AP. PATERNO VARGAS	AP. MATERNO MELGAREJO	Nombres Gaby Gabriela
TUTOR(ES)	Pedro Plaza Martínez, PhD.		
Fecha de defensa	16 de diciembre de 2016		

TÍTULO	
<p align="center">“QUECHUA EN ACCIÓN”. PROCESOS DE ENSEÑANZA DEL QUECHUA COMO L2 EN LA UE ELIZARDO PÉREZ, TIQUIPAYA</p>	
TÍTULO TRADUCIDO	
RESUMEN	
<p>La presente tesis de grado surgió para poner a prueba una nueva metodología de enseñanza del quechua como segunda lengua en los cursos de nivel primario propuesta por el PROEIB Andes, con la finalidad de cooperar con el proceso de enseñanza, aprendizaje y adquisición tanto de maestros como de estudiantes. En este sentido, planteamos como objetivo principal realizar una descripción de la implementación del Quechua en Acción (QA) o texto <i>Chawpinchanapaq</i> en la enseñanza del quechua como segunda lengua (L2) en los cursos de tercero y cuarto de primaria de la Unidad Educativa Elizardo Pérez, ubicado en el Municipio de Tiquipaya, en la gestión 2015. Además, planteamos tres objetivos específicos, el primero propone la descripción la aplicación en aula de la metodología de enseñanza de la lengua quechua propuesta en las actividades del texto <i>Chawpinchanapaq</i>; el segundo plantea la caracterización del desempeño docente durante la implementación de las actividades propuestas en el QA, y finalmente se considera el análisis de las opiniones de los maestros en torno a la enseñanza, aprendizaje y adquisición de la lengua quechua.</p>	

Por tal motivo, en la metodología trabajamos una investigación descriptiva y explicativa desde el enfoque cualitativo. Los métodos que utilizamos para concretar el objetivo fueron la investigación acción participativa, etnografía del aula y la teoría fundamentada. Para los cuales, empleamos técnicas e instrumentos de recolección de datos pertinentes con sus características. La población de estudio fue un estudio de caso, que comprendió seis cursos de la UE Elizardo Pérez (UEEP), tres terceros y tres cuartos de primaria. Desde la investigación acción participativa nos involucramos en el desempeño docente, en la primera etapa realizamos las actividades como clases modelos, para posteriormente ser facilitadores de los materiales de las actividades que los maestros desempeñaron. Durante el trabajo de campo tuvimos dificultades con el recojo de datos porque habían clases que no las registrábamos en su debido momento por diversos factores. Para llevar a cabo con el estudio cumplimos con la ética del investigador con los maestros, quienes supieron desde el primer momento de nuestro trabajo a partir de las disposiciones del director de la UEEP. El proceso de trabajo fue dinámico porque en primera instancia los maestros consideraban que íbamos a juzgar su desempeño pedagógico, sin embargo después de los primeros meses generamos un ambiente favorable de empatía y confianza.

Mediante la observación participante, las entrevistas semi-estructuras e historias de vida, presentamos los resultados de los procesos de implementación del Quechua en Acción durante la gestión 2015 en los cursos de tercero y cuarto de primaria de la UEEP, que son las siguientes macro categorías: la situación de la L2 en la UE Elizardo Pérez (UEEP) antes del Quechua en Acción (QA), el Quechua en Acción en acción, sugerencias de los maestros para mejorar el *Chawpinchanapaq*, investigación acción en la UE Elizardo Pérez, desempeño docente, habilidades lingüísticas que los maestros fomentaron a los estudiantes, y las opiniones de los maestros rurales respecto al quechua como L2.

La primera categoría considera la descripción de la situación de la L2 en la UEEP antes del QA desarrollamos la enseñanza del quechua antes del Quechua en Acción y la situación de los estudiantes bilingües. En este apartado evidenciamos como la enseñanza del quechua se quedaba en lo simbólico, y no así en lo funcional. Además, encontramos la actitud negativa de parte de los estudiantes al aprendizaje del quechua, como a los hablantes.

En la segunda categoría titulada “el Quechua en Acción en acción” desarrollamos la aplicación de las actividades del texto *Chawpinchanapaq*, las actividades complementarias al QA, actividades fáciles o difíciles para estudiantes y profesores, las dificultades y logros en la implementación del QA. En la aplicación de los actividades consideramos algunos ejemplos de las temáticas *rimaykuna* (comandos), *ruwana* (acciones), *pukllana* (juegos), *takiykuna* (canciones), *ñawirina* (lecturas) y *imatapis ruwanapaq* (cositas para hacer).

A partir de ellas, identificamos los temas de mayor y menor impacto en los estudiantes, asimismo, vimos las destrezas lingüísticas que cada maestro poseía, considerando que dos de cuatro maestros eran bilingües pero no contaban con el conocimiento de la escritura normalizada, y los otros dos maestros monolingües estaban en proceso de aprendizaje. Pudimos evidenciar que la metodología no fue fácil de aplicar porque las actividades eran dinámicas que requería de participación colectiva, por lo tanto, se obtuvo una predisposición mayoritaria hacia el aprendizaje del quechua.

En la tercera categoría se desarrolló las sugerencias de los maestros para mejorar el *Chawpinchanapaq*. Desde la experiencia de trabajo, los maestros monolingües como bilingües explicitaron que urge la edición final de la guía del texto ya que cuenta con errores en cuanto a la traducción, como también en la escritura de algunas palabras. Luego, argumentaron no estar de acuerdo con el método comunicativo por eso sugieren añadir los comandos en castellano para el desarrollo de las clases. En el contenido, los maestros propusieron añadir más actividades dinámicas, donde se ejercite mediante juegos a partir de comandos cortos. Por último, ellos hicieron alusión a añadir las Tics en el proceso de enseñanza, sugiriendo la elaboración de materiales interactivos como ejemplo para llevar ilustrar el desarrollo de las actividades.

La cuarta categoría describe parte de nuestra experiencia por medio de la investigación acción en la UEEP. Entonces, desarrollamos como ingresamos a las aulas con la denominación de la profesora de quechua para los estudiantes, el apoyo que realizamos a los maestros y finalmente como fuimos construyendo experiencias.

La quinta categoría describe el desempeño docente. En ese sentido, abordamos el medio de instrucción que ellos aplicaron en la clase, el cual no pudo desprenderse del castellano. Asimismo, evidenciamos que los maestros continuaron replicando el método tradicional de traducción en la escritura. La experiencia del QA genero aprendizaje en todos los maestros porque les colaboramos con explicaciones en cuanto a la escritura, gramática, pronunciación y vocabulario durante las clases.

La sexta categoría desarrolla las habilidades lingüísticas que los maestros fomentaron a los estudiantes. Los maestros de acuerdo con su experiencia de trabajo y sus capacidades lingüísticas en lengua quechua se enfocaron en la escritura, la expresión oral, la acción, la poesía y la mímica.

Por último, en la séptima categoría presentamos las opiniones de los maestros rurales respecto al quechua como L2. La UEEP es considerada como rural aunque en la actualidad el ambiente donde se encuentra se considera urbana. En los enunciados de los maestros podemos percibir acuerdos y desacuerdos en relación a la enseñanza del quechua como

segunda lengua en un contexto urbano.

A partir de estas categorías, presentamos las siguientes conclusiones; el trabajo cooperativo con los maestros generó un ambiente favorable en la UEEP para la aplicación del QA. Los maestros a partir de la legislación de enseñanza de una lengua indígena buscan alternativas para ejecutarla, en ello optan por la vía del método tradicional. En el aula no solo el maestro es quien presenta dificultades sino también los estudiantes, quienes antes del QA tenían una ideología negativa en cuanto a la lengua quechua. El proceso de enseñanza, aprendizaje y adquisición no tiene mayores resultados por la carga horaria reducida que tiene la lengua indígena. Desde la metodología del Chawpinchanapaq se logró romper esquemas tradicionales, como ser las clases de lengua en lengua mediante actividades lúdicas que tuvieron impacto positivo en la población de estudio.

Las recomendaciones que planteamos son en pro de mejorar y acrecentar los procesos de enseñanza del quechua como 2L, en la UEEP como también en otras instituciones que implementen el texto *Chawpinchanapaq*. Por ello consideramos a las autoridades educativas de SEDUCA, al director Adolfo Arancibia y los maestros de la UEEP, a los padres de familia, a los estudiantes y a los responsables del proyecto Quechua en Acción.

PALABRAS CLAVES

<QUECHUA EN ACCIÓN><PROCESO DE ENSEÑANZA Y ADQUISICIÓN>
<QUECHUA COMO SEGUNDA LENGUA><ENSEÑANZA DEL QUECHUA>
<EDUCACIÓN PRIMARIA><LEY 070 ><POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS>
<CARENCIA DE MATERIALES DIDÁCTICOS>
<CREACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS>
<QUECHUA EN ACCIÓN O CHAWPINCHANAPAQ>
<ESTUDIANTES DE TERCERO Y CUARTO DE PRIMARIA >

LUGAR DONDE SE REALIZO EL PROYECTO:

<UNIDAD EDUCATIVA ELIZARDO PÉREZ><TIQUIPAYA COCHABAMBA BOLIVIA>

SIGLAS

Instituto de Lengua y Cultura Quechua (ILCQ)
Instituto Nacional de Estadística (INE)
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (LAEL)
Ley de la Educación Avelino Siñani Elizardo Pérez (LEASEP)
Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes)
Programa de formación complementaria (PROFOCOM)
Servicio Departamental de Educación (SEDUCA)
Universidad Mayor de San Simón (UMSS)
Unidad Educativa Elizardo Pérez (UEEP)

E-MAIL DE CONTACTO | gabita.18391@gmail.com

PARA SER LLENADO POR LA DIRECCIÓN ACADÉMICA

Fecha de defensa	16 de diciembre de 2016	Nº de páginas	169 p.
-------------------------	-------------------------	----------------------	---------------

PARA SER LLENADO POR LA BIBLIOTECA FACULTATIVA

Código de biblioteca		Signatura topográfica	
-----------------------------	--	------------------------------	--

TESISTA

TUTOR

AUXILIAR DEL CIDE