



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO - PUNO
ESCUELA DE POSTGRADO
Maestría en Lingüística Andina y Educación



**“ACTITUD DE LOS ALUMNOS,
PROFESORES Y PADRES DE FAMILIA
FRENTE A LA EDUCACIÓN BILINGÜE
INTERCULTURAL”**

TESIS

Presentada por el :

Lic. OSCAR MAMANI AGUILAR

PARA OPTAR EL GRADO DE:

MAGÍSTER SCIENTIAE EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

SEGUNDA PROMOCIÓN 1991



PUNO

PERÚ

2000

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO - PUNO
BIBLIOTECA CENTRAL AREA DE TESIS
Fecha Ingreso: 24 JUL 2014
Nº 0355

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
ESCUELA DE POSTGRADO**

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

**"ACTITUD DE LOS ALUMNOS, PROFESORES Y PADRES DE
FAMILIA, FRENTE A LA EDUCACIÓN BILINGÜE
INTERCULTURAL"**

TESIS

Presentada a la Dirección de la Maestría en Lingüística Andina y Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional del Altiplano, como requisito para optar el grado de Magíster Scientiae en Lingüística Andina y Educación.

APROBADO:

PRESIDENTE DEL JURADO :
Mg. Pedro Arias Meja

PRIMER MIEMBRO :
Mg. German Yábar Pilco

SEGUNDO MIEMBRO :
Mg. Saúl Bermejo Paredes

ASESOR :
Mg. Juan de Dios Cutipa Lima

DEDICATORIA

A mis queridos padres SIMON Y AGUSTINA, con profundo cariño y reconocimiento por el logro de mi alta especialización.

A FRANCISCA ELENA, mi digna esposa con inmenso cariño y gratitud, por su apoyo permanente en la culminación de este trabajo.

A mi hijo EDWIN OSCAR, con profundo cariño y esperanza, por su constante colaboración, a quien anhelo el proyecto de vida.

A mi cuñado BERNARDINO, mi profundo reconocimiento por el aliento permanente para la concretización de esta obra.

AGRADECIMIENTO

1. A la Universidad Nacional del Altiplano, en forma especial a la Escuela de Postgrado, área de Lingüística Andina y Educación, por haberme dado todas las facilidades para el logro de mi superación profesional de alto nivel académico.
2. A los destacados maestros locales y visitantes de la escuela de postgrado de la Universidad Nacional del Altiplano, por sus valiosas contribuciones con el conocimiento de la ciencia científica.
3. Al Mg. Juan de Dios Cutipa Lima, asesor de tesis; mi eterno reconocimiento por su valiosa orientación y el aliento constante para la culminación del presente trabajo.
4. Al Mg. Pedro Arias Mejía, Director de la Maestría en Lingüística Andina y Educación de la UNA, mi especial reconocimiento por las orientaciones técnico - pedagógicas para la culminación del trabajo de tesis.
5. A la Prof. Antonieta Delgado Romero, mi especial agradecimiento por la corrección ortográfica del idioma castellano.
6. A todas aquellas personas que han contribuido en la elaboración del presente trabajo, docentes de la Universidad, trabajadores administrativos y familiares, a ellos mi eterno reconocimiento por su constante apoyo.

EL AUTOR

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	07
INTRODUCCIÓN	12

CAPÍTULO I

ASPECTOS METODOLÓGICOS Y MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	
1. Planteamiento del problema.....	15
2. Objetivos	22
3. Hipótesis	23
4. Marco teórico - conceptual.....	26
4.1. Antecedentes de la investigación.....	26
4.2. Bases teóricas	28
4.2.1. Las actitudes.....	28
4.2.2. La educación bilingüe intercultural	40
4.3. Marco conceptual	68
5. Metodología de la investigación.. .. .	71
5.1. Tipo de investigación	71
5.2. Ubicación y localización del trabajo de investigación	71
5.3. Población y muestra	74
5.4. Métodos, técnicas e instrumentos de la investigación	78

CAPÍTULO II

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

1. Actitud de los alumnos del tercero y cuarto grado de educación primaria, frente a la educación bilingüe intercultural aimara

y castellana	81
a. Actitudes cognoscitivas.	81
b. Actitudes afectivas.....	108
c. Actitudes de reacción o de comportamiento.....	120
 2. Actitud de los profesores de educación prima- ria, frente al desarrollo de educación bilin- güe intercultural aimara y castellano en la zona Sur del departamento de Puno	122
a. Actitudes cognoscitivas.	122
b. Actitudes afectivas.....	140
c. Actitudes de comportamiento.....	144
3. Actitud de los padres de familia, frente a la ducación bilingüe intercultural	146
a. Actitudes cognoscitivas	146
b. Actitudes afectivas.....	150
4. Conocimiento de la interculturalidad.....	153
a. Comportamiento de los alumnos.....	156
b. Comportamiento de los padres de familia.....	158
c. Comportamiento de los docentes.....	159
 CONCLUSIONES	161
RECOMENDACIONES	167
BIBLIOGRAFÍA	170
 ANEXOS:	176
Anexo N° 1. Transcripción de la secuencia de clases de la EBI del cassette.	
Anexo N° 2. Cuestionario de actitudes.	
Anexo N° 3. Transcripción de entrevistas del cassette.	
Anexo N° 4. Hoja de evaluación en L1 y L2.	

RESUMEN

Con el propósito de contribuir al quehacer educativo, el presente trabajo permitirá en alguna medida reorientar hacia el reajuste de la política educativa desde el Ministerio de Educación para el futuro de la educación bilingüe intercultural en el Perú, por lo que, el trabajo de tesis denominado: "ACTITUD DE LOS ALUMNOS, PROFESORES Y PADRES DE FAMILIA, FRENTE A LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL", se realizó dentro de la problemática educativa en el segundo ciclo de educación primaria bilingüe, en el contexto aimara - castellano de la zona Sur del departamento de Puno; ya que, la educación bilingüe en Puno se viene aplicando más de 20 años; primero como proyecto experimental a partir de 1980 y segundo como el programa oficial de educación bilingüe intercultural a cargo del Ministerio de Educación, a partir del año 1997; cuyas acciones están orientadas a la población escolar del área rural, urbano - marginal y en las zonas de frontera de los centros educativos unidocentes, multigrado y polidocentes.

El tema de la investigación científica desarrollamos tomando en cuenta los diversos aspectos de la actividad educativa:

En el primer capítulo, se consideró los aspectos metodológicos y el marco teórico-conceptual; siendo el primer punto está referido a conocer el problema de la investigación, "la actitud negativa de los alumnos, profesores y padres de familia, frente a la educación bilingüe

intercultural aimara y castellano" y como hipótesis de trabajo se planteó que, "la actitud de algunos alumnos, profesores y padres de familia, frente a la aplicación de educación bilingüe intercultural es negativa, porque influyen las diversas causas directa o indirectamente".

Para alcanzar los objetivos y comprobar las hipótesis, desarrollamos las bases teóricas científicas, como la actividad humana, que es el eje fundamental del trabajo, donde se desarrolló el concepto de actitudes, características, estructura, cambio y la medición de actitudes.

Además, es necesario desarrollar el tema de la enseñanza - aprendizaje de educación bilingüe intercultural dentro del nuevo enfoque pedagógico del constructivismo, que abarca diferentes tópicos que están desarrolladas en el presente trabajo.

Como ámbito de trabajo señalamos las 4 ADEs Yunguyo, Desaguadero, Huacullani que se encuentran ubicados en la frontera con la república de Bolivia, y el ADE Mazocruz se ubica en la zona Sur del departamento de Puno, que abarca su ámbito hasta la zona fronteriza tripartita entre Bolivia, Chile y Perú; siendo la población en estudio 80 alumnos de tercero y cuarto grado de educación primaria, 40 profesores de educación bilingüe y 40 padres de familia; quienes en su mayoría aceptan y una minoría rechazan el desarrollo de educación bilingüe intercultural aimara y castellano. También para

alcanzar los objetivos y las hipótesis propuestas se ha diseñado métodos, técnicas e instrumentos de la investigación.

En el segundo capítulo, presentamos la sistematización de datos para ser analizados e interpretados; teniendo en cuenta los variables en estudio: alumnos, profesores y padres de familia; y los datos están registrados para la mayor confiabilidad en la escala de Lickert, cuyos resultados reflejan en las conclusiones del trabajo, y los más resaltantes son:

- a. El mayor número de alumnos del tercero y cuarto grado de educación primaria bilingüe muestran una actitud de aceptación frente al desarrollo de la EBI. Sin embargo, un menor número de alumnos muestran una actitud negativa frente al desarrollo de la EBI, cuyas causas de actitudes negativas son la falta de dominio en la lectura y escritura en L1 y L2, cambio de códigos lingüísticos de L1 y L2 en el uso de la lengua aimara y/o en el uso del castellano, no desarrollan las sesiones de clases en L1 y L2 en forma separada para distinguir el funcionamiento de las lenguas y la falta de manejo metodológico de educación bilingüe intercultural de parte de los docentes de aula.
- b. El mayor número de docentes de las escuelas bilingües muestran una actitud de aceptación frente a la EBI porque diariamente vienen desarrollando en las sesiones de clases en el idioma aimara y castellano con una serie de interferencias lingüísticas. Mientras un menor

interferencias lingüísticas. Mientras un menor número de docentes muestran una actitud negativa frente al desarrollo de la EBI, porque estos docentes son monolingüe hispanohablantes, docentes bilingües quechua castellano hablantes y docentes que no poseen la identidad lingüística en L1, por su formación monolingüe castellanizante y por la complejidad del trabajo de EBI no desarrollan sistemáticamente educación bilingüe intercultural.

c. Los padres de familia de las 4 ADEs Yunguyo, Desaguadero, Huacullani y Mazocruz muestran una actitud de aceptación frente al desarrollo de la educación bilingüe intercultural aimara y castellano, porque los padres de familia dejan a la libre determinación de los profesores de aula en el desarrollo de clases en L1 y L2; es decir, los padres de familia no se oponen a la implementación del programa de EBI, sino, ellos esperan de sus hijos la mejor adquisición de conocimientos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales para la satisfacción de sus necesidades en la vida diaria. A excepción de algunos padres de familia del ADE Mazocruz no tienen una actitud definida frente al desarrollo de educación bilingüe intercultural por la falta del conocimiento de las experiencias de la EBI.

Finalmente, en la última parte del trabajo, consideramos las conclusiones y recomendaciones para comprobar las hipótesis de nuestro trabajo, que existen actitudes negativas de un menor número de alumnos, profesores y padres de

familia, que obedece a diversas causas, como son: la falta de la distribución de horas para L1 Y L2, presencia de los docentes monolingüe hispanohablantes en las aulas de EBI, la falta de sensibilización a los padres de familia de parte de los docentes, la falta de difusión de la EBI de parte de las autoridades educativas, etc. A pesar de ello, existen logros significativos en la EBI, como es el caso del ADE Desaguadero, los profesores vienen desarrollando educación bilingüe intercultural a través de la red de educación bilingüe intercultural de inter centros educativos primarios con la participación activa de los niños y niñas del 5to y 6to grado, padres de familia de las diversas comunidades de la zona de Zepita y Desaguadero; quienes participan activamente en el desarrollo de aprendizajes significativos demostradas por los docentes de aula, y finalmente en cada reunión de núcleo analizaron y reflexionaron sobre las bondades de EBI durante el año 2000.

INTRODUCCIÓN

La política del sistema educativo peruano está enmarcada dentro del mejoramiento de la calidad educativa. Y el departamento de Puno no escapa de esa realidad, porque el mundo de la globalización exige que los alumnos sean competentes, no sólo para que puedan desenvolverse en el momento actual; si no es indispensable que esté preparado para el futuro con la capacidad de decisión, reflexión y análisis para enfrentar a las situaciones de la vida real.

Para ello, el nuevo enfoque pedagógico se basa en el constructivismo, con lo que se pretende cumplir los fines que establece la estructura curricular básica de la educación primaria del segundo ciclo (1999:28,29), dice:

- a) "De un lado, consolida aprendizajes iniciales en el primer ciclo, de manera tal que sean considerados como definitivamente adquiridos.
- b) Por otro lado, el segundo ciclo establece un conjunto organizado de conceptos y procedimientos que sirven de base para el desarrollo de la comprensión y conocimiento de la realidad social y natural.
- c) Al igual que en toda la educación primaria en el segundo ciclo se trabajará con una metodología que reconoce al educando como protagonista de su propio aprendizaje, que él construye sobre la base de sus saberes previos.

- d) En el segundo ciclo se espera una participación más activa de los niños y las niñas en la vida de la escuela, relacionadas con los contenidos transversales.
- e) En las áreas donde los niños y niñas hablen una lengua vernácula se continuará con el enfoque bilingüe. La lengua materna y la segunda lengua compartirán roles en la escuela".

Luego, la educación bilingüe intercultural, entendida como el desarrollo de las competencias a través de dos lenguas y dos culturas, no se cumple a cabalidad porque en la educación bilingüe intercultural existen una serie de dificultades. Así podemos mencionar que, los docentes no logran dominar la lectura y escritura del idioma aimara debido a la poca práctica de la escritura y la comunicación con los niños en L1, la falta de manejo metodológico de EBI, algunos docentes no cuentan con la estructura curricular diversificada para el logro de los objetivos, la mayoría de los docentes de la EBI no producen textos en L1, etc.

Por las consideraciones manifestadas anteriormente, se ha tomado en cuenta para fines de estudio las 04 ADEs de la zona Sur del departamento de Puno que son: Yunguyo, Desaguadero, Huacullani y Mazocruz, por tener mejor accesibilidad a las zonas de estudio y actualmente vienen desarrollando la EBI en aimara y castellano durante cuatro años consecutivos.

El propósito del presente trabajo es conocer, ¿por qué algunos niños y niñas, profesores y padres de familia muestran una actitud negativa frente al programa de educación bilingüe intercultural aimara y castellano?.

Luego, para determinar las actitudes negativas de los sujetos en estudio, se ha formulado los objetivos y las hipótesis de la investigación; y, para tener el sustento teórico de la investigación se ha revisado los temas referidos a la actitud humana, el nuevo enfoque pedagógico, la metodología de enseñanza - aprendizaje de la EBI, el uso de métodos activos y otros.

Finalmente, en la última parte del presente trabajo, presentamos "los resultados y las conclusiones" del trabajo, que contribuirá al futuro de educación bilingüe intercultural aimara y castellano.

CAPÍTULO I

ASPECTOS METODOLÓGICOS Y MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL

1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción del problema.

El sistema educativo peruano, en el marco del mejoramiento de la calidad educativa en la educación primaria viene aplicando dos programas de articulación; uno, denominado el programa de articulación del mejoramiento de la calidad educativa en hispano, que está orientado a la población escolar con más de 04 docentes, cuyos centros educativos primarios se encuentran ubicados en las capitales del departamento, provincias, distritos, centros poblados y comunidades con mayor población escolar. Mientras, el programa de educación bilingüe intercultural (aimara-castellano y/o quechua-castellano) está orientado a la población escolar del área rural; urbano - marginal y en las zonas de frontera de los centros educativos unidocentes, multigrado y polidocentes. Este programa de educación bilingüe intercultural aimara - castellano y/o quechua - castellano en el departamento de Puno, se viene implementando a través del PLANCAD-EBI desde 1997 a cargo del Ministerio de Educación con apoyo de los entes ejecutores; quienes en coordinación directa con la Dirección

Regional de Educación - Puno y el Área de Desarrollo Educativo de las diferentes provincias del departamento de Puno, vienen desarrollando las siguientes acciones:

- a) Capacitación a los docentes de aula y especialistas de ADEs.
- b) Visita de monitoreo a cada uno de los centros educativos.
- c) Seguimiento y asesoramiento permanente a los docentes de EBI.
- d) Reuniones de reforzamiento y círculos de interaprendizaje.

Luego, transcurrido el tiempo de 4 años del desarrollo de la educación bilingüe intercultural aimara y castellano en la zona Sur de Puno, se observa algunos problemas más resaltantes, como son:

En lo cultural

- Los niños y las niñas desde sus primeros años de vida han adquirido los conocimientos generales de la cultura nativa aimara dentro y fuera de la escuela, así como las formas de convivencia, el uso de recursos naturales de la zona para el tratamiento de las enfermedades, la comunicación oral y escrita, la práctica de canciones, historias, cuentos de su contexto social. Sin embargo, no son tan difundidas que implica realizar una investigación sostenida.
- Los padres de familia, al igual que los niños y niñas poseen su propia cosmovisión andina, basado en la práctica cotidiana, sin embargo, se ve

enfrentado con la difusión de la cultura extranjera por los diferentes medios de comunicación escrita y hablada como son los canales de TV, radio, periódico, computación, etc. Estos hechos han implicado que algunos padres de familia no tengan una actitud positiva frente a la EBI principalmente al uso de la lengua aimara en la educación formal.

- Los profesores por su formación pedagógica monolingüe castellanizante no están preparados para aplicar los conocimientos de la cultura nativa aimara, ni tampoco poseen los conocimientos sistemáticos de la cultura extranjera; como consecuencia, muestran una actitud negativa a la EBI, arguyendo que los niños no quieren desarrollar en el idioma aimara sino más prefieren el uso de la lengua castellana.

En lo lingüístico

- Los niños desde los primeros años de vida practican el aimara en el contexto del hogar, trabajo, pastoreo de animales y en la feria; luego en la escuela de educación bilingüe a la edad de seis años inician el aprendizaje del castellano como segunda lengua y el aimara como la lengua materna; sin embargo, los niños no muestran una actitud lingüística diferenciada entre la lengua aimara y castellana, sino en la comunicación oral y escrita hacen una mezcla de códigos lingüísticos de L1 y L2 debido a la falta de tratamiento metodológico de la EBI, como también los niños y niñas no llegan a dominar la

lectura y escritura en la lengua castellana ni en la lengua aimara, situación que implica realizar una investigación rigurosa.

- Los padres de familia son hablantes del idioma aimara, pero desconocen la escritura de dicha lengua, como consecuencia, no cooperan a los niños en el desarrollo de la tarea educativa por la falta de capacitación y sensibilización sobre las bondades de la EBI y como consecuencia, los padres de familia no poseen una actitud lingüística definida.

- La mayoría de los profesores por su formación pedagógica castellanizante aceptan desarrollar teóricamente el programa de EBI, pero en la práctica, no todo los docentes desarrollan la lectura y escritura en la lengua aimara y castellana, sino casi todo los contenidos curriculares están siendo desarrolladas en la lengua castellana y la lengua aimara sólo es utilizada como instrumento de la comunicación y no como instrumento para el aprendizaje de los conocimientos de la cultura aimara, prueba de ello, en el "cuaderno diario de los niños" se observó muy poco la práctica del idioma aimara. (Visita de monitoreo del PLANCAD - EBI - CEPCLA, 1999)

En lo educativo

Según el informe de los capacitadores del PLANCAD - EBI - Puno de los años 1997, 1998 y 1999 de la zona aimara de la provincia de Yunguyo, Chucuito y El Collao se precisa:

- "Los niños con la aplicación del programa de educación bilingüe intercultural, aún no manejan la lectura y escritura en el idioma aimara ni en el castellano; por la carencia de materiales educativos, a falta de trabajo consciente de los docentes y la falta de apoyo de los padres de familia en la tarea educativa.

- Los profesores bilingües aimara - castellano hablantes con la capacitación del programa de EBI han logrado manejar regularmente el idioma aimara como la lengua de enseñanza-aprendizaje, mientras los docentes monolingües castellano hablantes no han logrado manejar eficientemente la lengua aimara a nivel oral y escrito en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, situación que ha reflejado la falta de dominio en la escritura del idioma aimara y el uso adecuado de la metodología de EBI.

- Los padres de familia frente a la aplicación del programa de EBI aimara-castellano tienen distintas manifestaciones, unos manifiestan el desconocimiento de las bondades de educación bilingüe intercultural por la falta de la sensibilización de parte de los profesores, la falta de difusión de las bondades de EBI. y, otros padres de familia muestran ciertos descontentos con la enseñanza - aprendizaje que reciben sus hijos en la lengua aimara, porque consideran que la escritura y la lectura en la lengua aimara es un obstáculo para el aprendizaje de la lengua castellana y como

consecuencia, algunos padres de familia amenazan al docente de EBI con trasladar a sus hijos a otros centros educativos donde únicamente se enseñe el castellano" (Informe del capacitador de PLANCAD-EBI-CEPCLA - 1999)

- En síntesis, la educación bilingüe intercultural que se viene desarrollando en el departamento de Puno en la zona aimara de la provincia de Yunguyo, Chucuito y El Collao; pero tienen serias dificultades, tales como: los docentes bilingües aimara - castellano hablantes lograron manejar regularmente la metodología de EBI y los docentes monolingüe hispano hablante o bilingüe quechua hablantes no lograron dominar la lectura y escritura del idioma aimara, por tener una formación pedagógica castellanizante y por la poca práctica en la comunicación. Además, la mayoría de los docentes no cuentan con la estructura curricular básica diversificada para I y II ciclo, muy pocos docentes trabajan con unidades didácticas elaboradas y algunos padres de familia por desconocimiento de la EBI amenazan con trasladar a sus hijos a otros centros educativos donde únicamente se enseña el castellano, los materiales educativos llegan muy tarde del Ministerio de Educación y los niños carecen del apoyo de los padres familia en el cumplimiento de la tarea educativa; como consecuencia, existe la actitud de rechazo a la EBI por parte de algunos profesores y padres de familia.

Motivados por la problemática educativa ya indicadas en los párrafos anteriores, nuestra intención es detectar las causas de las actitudes negativas de los niños, profesores y padres de familia frente a la aplicación del programa EBI. aimara y castellano en las provincias de Yunguyo, Chucuito y El Collao, para luego hacer algunas contribuciones que permita reorientar técnicamente el cambio de actitudes negativas hacia la aceptación de educación bilingüe intercultural aimara y castellano.

1.2. Enunciado del problema.

Tomando en cuenta el proceso de desarrollo de la EBI en el idioma aimara y castellano se plantea las siguientes interrogantes:

- a) ¿Por qué los niños y niñas de algunos centros educativos muestran una actitud negativa, frente a la aplicación del programa de EBI?, ¿Por qué los niños y niñas no logran el dominio en la lectura y escritura de la lengua aimara y castellana?
- b) ¿Por qué algunos profesores muestran una actitud negativa frente a la aplicación del programa de EBI?, ¿Por qué algunos profesores arguyen que el aprendizaje en la lengua aimara y castellana trae confusiones para el niño, y no permite el mejor aprendizaje del castellano?

- c) ¿Por qué algunos padres de familia muestran una actitud negativa frente a la aplicación del programa de educación bilingüe intercultural aimara y castellano?, ¿Por qué algunos padres de familia consideran al programa de EBI como un obstáculo para el mejor aprendizaje del castellano?

2. Objetivos de la investigación

2.1. Objetivo general

Conocer y analizar las causas de las actitudes negativas de los alumnos, profesores y padres de familia, frente a la aplicación del programa de educación bilingüe intercultural aimara y castellano, de las escuelas de educación primaria bilingüe de la provincia de Yunguyo, Chucuito y El Collao del departamento de Puno.

2.2. Objetivos específicos

- a) Determinar las causas de la actitud negativa de los niños y niñas, frente al proceso de enseñanza-aprendizaje del programa de EBI a través de dos lenguas y dos culturas.
- b) Determinar las causas de la actitud negativa de los profesores, frente a la aplicación del programa de EBI

aimara y castellano en el tercero y cuarto grado de educación primaria.

- c) Determinar las causas de la actitud negativa de los padres de familia, frente a la aplicación del programa de EBI; quienes influyen con reconocimiento o rechazo al aprendizaje de los niños y niñas en el idioma aimara y castellano.

3. Hipótesis

3.1. Hipótesis general

La actitud de algunos alumnos, profesores y padres de familia, frente a la aplicación del programa de educación bilingüe intercultural aimara y castellano es negativa, porque influyen muchos factores como son la falta de información de las bondades del programa de EBI, falta del manejo metodológico de los docentes en la enseñanza aprendizaje de L1 y L2 en forma adecuada.

3.2. Hipótesis específica

- a) Los niños y las niñas con la aplicación del programa de EBI muestran una actitud negativa, porque presentan dificultades en el manejo de la lectura y escritura en el idioma aimara y castellano.

- b) Los profesores de algunos centros educativos con aplicación del programa de EBI muestran una actitud negativa, porque no han logrado manejar adecuadamente la metodología de la enseñanza-aprendizaje bilingüe de dos lenguas y dos culturas, la falta de la conciencia de trabajo de los docentes, carencia de materiales educativos y la falta de apoyo de los padres de familia.
- c) Los padres de familia de los centros educativos de educación primaria con aplicación del programa de EBI muestran una actitud negativa, porque desconocen las ventajas que trae el programa de EBI en beneficio de los niños y de la comunidad, debido a la falta de difusión, capacitación en EBI y por la falta de información de parte del profesor de aula y autoridades educativas.

3.3.Sistema de variables

Las variables que se destacan son:

VARIABLES	INDICADORES
<p>Las causas de la actitud negativa de algunos alumnos, profesores y padres de familia, frente a la aplicación del programa de EBI aimara y castellano.</p>	<p>DE LOS ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje en L1 y L2. - Uso de L1 y L2 en forma oral y escrita. - Asimilación del desarrollo de clases en aimara y castellano. - Nivel de competencia en el uso del aimara y castellano entre el profesor y los alumnos. <p>DE LOS PROFESORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación del programa curricular diversificada en EBI. - Metodología de enseñanza-aprendizaje en L1 y L2 en salón de clases. - Desarrollo de clases en aimara y castellano. - Nivel de capacitación docente en EBI. - Nivel de dominio en la lectura y escritura en L1 y L2. <p>DE LOS PADRES DE FAMILIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de aprendizaje de los niños en aimara y castellano. - Nivel de conocimiento del programa de EBI. - Sensibilización de los padres de familia. - Participación de los padres de familia en tarea educativa de EBI.

4. MARCO TEORICO CONCEPTUAL

4.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION

Con relación al presente trabajo de investigación sobre la actitud de los alumnos, profesores y padres de familia, frente a la aplicación del programa de educación bilingüe intercultural aimara - castellano, existen pocos trabajos específicos: como de H.I. Thomas y F. Znaniecki en el año 1918, en el campo de ciencias sociales, introduce el término "actitud" para investigar sobre el inmigrante Polaco en Europa y América; donde analizaron el problema de su adaptación social y definieron la actitud como "un estado de ánimo del individuo hacia un valor". Luego en los últimos años, el estudio de las actitudes ha despertado bastante interés en la medida que estas se vinculan al aprendizaje y asimilación de las ideologías vigentes de una sociedad.

En el año 1988, el Dr. Luis. E. López evaluó minuciosamente el funcionamiento del proyecto experimental de educación bilingüe en Puno y manifiesta, "a pesar de las contradicciones en las cuales se enmarca el desarrollo de un proyecto educativo para niños campesinos de habla vernácula, podemos señalar como logros de

educación bilingüe en Puno son los siguientes: Una mayor aceptación por parte de los padres de familia y maestros respecto a la utilización de una lengua vernácula como vehículo de educación. Notamos un sensible cambio de actitud respecto a las instituciones y especialistas en diversas actividades de capacitación y desarrollo rural es cada vez mayor, tanto a nivel oral como escrito. Además, los niños de las escuelas bilingües demuestran una mayor seguridad que sus pares de las escuelas tradicionales, con una participación más activa en el proceso de enseñanza - aprendizaje".

Luego, el Mg. Juan de Dios Cutipa, cuando investiga la "Valoración del Quechua por sus Hablantes" en su tesis de maestría, llega a una de las siguientes conclusiones: "Los padres de familia en su generalidad prefieren el castellano para sus hijos antes que el quechua, e incluso antes que un bilingüismo castellano - quechua".

Actualmente, el concepto de "actitud", sin lugar a dudas, ocupa un lugar central en el campo de la psicología social como: Vidalón Galvez, destaca: "La investigación de actitudes proporciona elementos de juicio para explicar, la predicción y modificación de la conducta humana dentro

de un contexto histórico - social determinado".

Por lo que, este trabajo de investigación científico que se realizó en la zona rural aimara, pretende conocer específicamente la actitud de los alumnos, profesores y padres de familia, frente a la aplicación del programa de educación bilingüe intercultural que se viene impartiendo en los centros educativos de educación primaria en las diferentes comunidades de la zona aimara, con el apoyo pedagógico de los entes ejecutores de las instituciones públicas y privadas.

4.2. BASES TEORICAS

4.2.1. Las actitudes

4.2.1.1. Generalidades

Cuando queremos estudiar las actitudes de los educandos, profesores y padres de familia frente a la educación bilingüe intercultural, es necesario tomar en cuenta los factores socio-culturales y políticas que influyen en el proceso educativo. Y, si concebimos la actitud como una manifestación de la conducta, entonces estamos frente a un estado psicológico, es decir, las actitudes representan un estado mental que se une con los objetos externos.

El estudio de actitudes corresponde a la psicología social, según Fishman (1982:167). "Este concepto se aplica a los estudios sociolingüísticos, adquiriendo importancia en el estudio del mantenimiento y del desplazamiento lingüístico". Desde el punto de vista de la psicología social, existen varias definiciones de actitudes, como indica López M. (1989:231), "hay dos grandes grupos de definiciones de actitudes, las mentalistas y las conductistas".

Los autores que se inclinan a la definición de conductistas, tenemos a Thurstone, dice que la actitud es "la suma total de inclinaciones y sentimientos del hombre sin prejuicios, emociones preconcebidas, ideas y temores, amenazas y convicciones acerca de un tópico".

Las actitudes no se muestran uniformes, sino dependen de los diferentes contextos sociales. De todas maneras, la sociedad de la clase alta tiene una psicología general imponente respecto a la lengua y cultura originarias que tiene relación estrecha con los comportamientos culturales. De ahí que las actitudes del aimara hablante refleja las relaciones de dominación dentro de la convivencia de dos mundos culturales.

Las actitudes de los aimarahablantes reflejan características generales de la personalidad del hombre andino altiplánico; su naturaleza cambiante en cuanto a las respuestas frente a la agresión cultural de la sociedad mayor como estrategia cultural defensiva.

Como Collerette y Delisle (1988:66), precisan que, "la actitud puede definirse como una predisposición a reaccionar de una manera positiva o negativa ante diferentes aspectos del entorno. En cierta forma la actitud corresponde a la reacción espontánea que tiene el individuo frente a un sujeto o situación dada, así como dice: me agrada - me desagrada; me atrae - me repele; me gusta - me disgusta; lo admiro - lo repudio".

Las definiciones mentalistas, a las actitudes lo conciben como estados mentales, disposiciones o elaboraciones internas que esperan cierta estimulación para manifestarse como evaluaciones, dentro de instrumentos susceptibles de una cuantificación muy fuerte. Y, al mismo tiempo son predisposiciones a responder hacia algo; pero se distinguen de otros estados similares en que predisponen a una respuesta evaluante.

Pinilla A.(1977:90) define la actitud más bien como "la especial manera cómo están organizados y estructurados en cada persona... actos intencionales... <como>: el conocimiento, el juicio de valor y la decisión libre". Las actitudes dan la clave para juzgar la manera de ser y de comportarse de los demás, es decir, el carácter propio y peculiar de cada persona. U. Von Gleich cita en su trabajo (1977:2) la definición de Woodworth (1959:11): "Actitud es un estado o una disposición (disponibilidad, inclinación, tendencia) para reaccionar hacia un objeto de acuerdo a sus características en la

medida en que estamos acostumbrados a ellas". R.Fasold (1984:147) prefiere la definición dada por Williams (1974:21), y nos dice que "la actitud puede ser considerada como un estado interno que emerge por algún tipo de estimulación y que puede mediar la respuesta subsecuente del organismo". Asimismo, Predvechni y otros (1979:101) consideran a la actitud "como programa previo que actúa elaborando de modo selectivo los mensajes de la realidad y se convierte en elemento constitutivo de la actividad ulterior... determinado estado de cierta organización de la experiencia anterior, que llega a regular el comportamiento posterior..." De estos elementos de la definición, los autores prefieren hablar la actitud social que "es una especie de programa anticipado, tanto de las acciones más elementales como de los actos más complejos, vinculados con la posibilidad de elegir variantes de actividad y conducta".

Nosotros preferimos tomar en nuestra investigación las actitudes cognoscitivas, procedimentales y afectivas, frente a la cultura y la lengua, que son los componentes básicos de la EBI, puesto que, cada contexto social es un proceso racionalizado que no permite manifestarse de manera uniforme al entrevistado, sino surgen algunas distorsiones en la aplicación de la encuesta.

Sin embargo, los estudiosos nos dan varias definiciones de acuerdo a su concepción y manifiestan:

Newcomb, Theodoro (1969: 148) a la actitud define: "como la predisposición a ejecutar, percibir, pensar y sentir la relación con algo". Esta definición explicita que la actitud se manifiesta a través de hechos u obras materiales.

Osgood y Tannenbaum (1976:277) explican que las actitudes "son al mismo tiempo predisposiciones a responder; pero se distinguen a otros estados similares en que predisponen a una respuesta evaluante. Por tanto, las actitudes se describen como tendencias de acercamiento o inhibición".

Eysenck H. J. (1964:29) define la actitud basándose en la teoría de ALLPORT, como "estado mental y nervioso de disposición organizado a través de la experiencia y que ejerce con influencia determinante o dinámica sobre las respuestas de individuo a todos cuantos objetos y situaciones que estén en relación con él". Finalmente, Uculmana, Soch. (1986: 122) dice: "La actitud es una tendencia a responder positiva o negativamente a ciertos objetos". Esta manifestación del autor, nos da entender, que las actitudes son respuestas positivas o negativas frente a los hechos.

Mediante el análisis de las definiciones de diferentes autores de la psicología social conductistas y mentalistas, en el presente trabajo utilizamos el término actitud como:

Una tendencia o predisposición aprendida a responder positiva o negativamente, rechazo o

aceptación de los alumnos, profesores y padres de familia, frente al desarrollo del programa de educación bilingüe intercultural aimara - castellano.

4.2.1.2. Caracterización de las actitudes

Para entender en su amplio sentido, la actitud según Whittaker (1977:627) podemos señalar los rasgos que se caracterizan:

- a) Las actitudes son aprendidas, se adquieren a través de la experiencia.
- b) La actitud es la tendencia a responder hacia algo.
- c) Las actitudes son relativamente estables, es decir, las actitudes pueden cambiar por medio de la experiencia.
- d) Las actitudes siempre están vinculadas a sentimientos emociones o afectivos. Esta reacción afectiva puede variar en intensidad de acuerdo a las personas; es decir, las actitudes varían desde fuertemente positivo hasta lo fuertemente negativo.

Por "positivo" queremos decir que la persona muestra cierta tendencia o acercamiento hacia el objeto; mientras lo "negativo" se entiende en la predisposición a inhibir el objeto o manifestar una determinada forma de conducta negativa.

- e) Toda actitud presenta una dirección sea positiva o negativa, en pro o en contra, favorable aceptación o negación."

4.2.1.3. Estructura de las actitudes

Vidalón, G. en su trabajo de investigación sobre las actitudes hacia el educando peruano en 1977, cita a Krech, D., dice: La actitud tiene tres componentes o elementos constitutivos, que se hallan estrechamente vinculados entre sí y son:

- a) Componente cognoscitivo. Este término cognoscitivo se entiende en un sentido amplio, el conocimiento hacia algo, es decir, condiciona la existencia de una actitud frente a un objeto.
- b) Componente afectivo o sentimental. Se refiere a las emociones o sentimientos que se ponen en juego frente a un objeto, se expresa en términos de mayor o menor grado de afectividad frente a un estímulo.
- c) Componente de reacción o comportamiento Se refiere a la tendencia de actuar o de reaccionar de un cierto modo con respecto al objeto, pues este componente está relacionada directamente con la conducta o comportamiento de la persona" ..

4.2.1.4.Cambio de actitudes

Las actitudes no son fijas, sino pueden cambiar por nuevas experiencias, vale decir, es posible crear nuevas disposiciones de ánimo en favor o en contra; tales cambios se producen a través de la educación y formación del sujeto, así como a través de los medios masivos de la comunicación (propaganda televisiva, radio, conferencias, revistas, etc.)

4.2.1.5.Medición de actitudes

Munne, F.(1980:30) manifiesta que "a las actitudes se pueden medir directa o indirectamente sean o no advertidos por el sujeto. Esta diferencia es muy importante, ya que, se ha comprobado que al sentirse observados puede modificarse palpablemente los resultados".

Además, Whittaker, en su libro de Psicología, indica: "Las medidas más ampliamente usadas con respecto a las actitudes y desarrollada por Bogardus (1924) Thurstone (1929), y Lickert (1932); luego, fue desarrollada por Guttman; quienes demostraron que las actitudes se miden a través de escalas".

FUNDAMENTO DE LA ESCALA DE ACTITUDES, según Whittaker, "las actitudes se pueden definir como disposiciones permanentes de ánimo formadas por un conjunto de convicciones y sentimientos que llevan al sujeto que las tiene a actuar y expresarse según ellas en sus actos y opiniones". Y, las actitudes comprenden tres factores:

- a. "Un factor ideológico formado por ideas y convicciones determinadas.
- b. Un factor sentimental que implica simpatía o antipatía hacia cosas o personas.
- c. Un factor reactivo que impulsa a pensar y obrar en las distintas situaciones sociales en consecuencia con las convicciones y sentimientos profesados. Por ejemplo, un supuesto sujeto sea congresista, esta actitud se reflejará en sus ideas y actos en todos los campos de la vida social: familiar, educativo, político, económico, religioso, cultural, recreativo, etc." (SIERRA BRAVO, Restituto. Técnicas de Investigación Social, Ed. Paraninfo, Madrid: 1985. Pág. 339-340), a la escala diferencial semántico da ciertas oposiciones:

Se presentan pares de calificativos opuestos o polarizaciones fuerte-débil, grande-pequeño, etc., dividiendo cada par en una graduación de puntos.

LA ESCALA DE LICKERT:

La escala de actitudes de LICKER constituye al método la más aplicado en la investigación

psicológica, como afirma Whittaker, y da pautas para la construcción del cuestionario, de la siguiente manera:

En primer lugar, hace pensar y formular una serie de proposiciones, pueden ser treinta o más referentes a la actitud en cuestión.

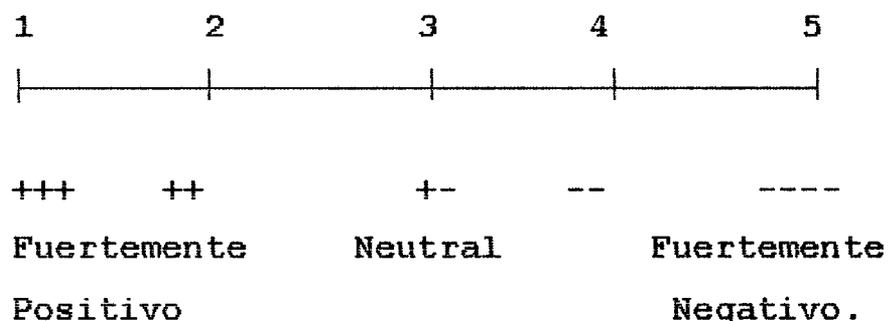
En segundo lugar, dichos items o proposiciones se someten a la prueba de aplicación a un grupo de personas, para eliminar los items o proposiciones inadecuados, que no se ajusten bien a la actitud que se pretende medir. (Id. Pág. 347) Ejemplo: Practican deporte: hombres, mujeres. Clase social: alta, media, baja.

Se construye el 50% de items positivos y el 50% de items negativos hacia la actitud de rechazo o aceptación frente a estímulos, y para la interpretación de los resultados se escoge los items más significativos.

Las posiciones de posibles respuestas son:

TA	: Totalmente de acuerdo	1
A	: De acuerdo	2
I	: Indeciso o duda	3
D	: En desacuerdo	4
TD	: Totalmente en desacuerdo	5

La actitud positiva y negativa se presentará con los valores de cinco puntos de la siguiente manera:



El esquema nos muestra, una actitud de la persona desde lo fuertemente positivo hacia un objeto, idea, situación, etc., es decir, la persona tiene una actitud positiva o aceptación; como también a la persona se puede ubicarse dentro de la actitud, fuertemente negativo o totalmente en desacuerdo; parcialmente de acuerdo o totalmente de acuerdo.

El procesamiento de datos de los 80 alumnos, 40 profesores y 40 padres de familia investigados para la medición de actitudes frente a la educación bilingüe intercultural, se presentará en la escala de Lickert con valor de 5 puntos, así tenemos:

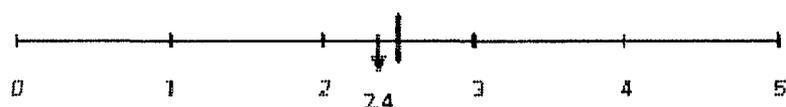
///// ///// /////	///// ///// /////	///// ///// ///// //	///// ///// ///	///// /
= 25	= 19	= 17	= 13	= 6
1	2	3	4	5

Luego, para tener la confiabilidad de datos, estas frecuencias de cada punto se multiplica

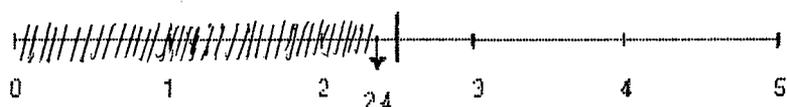
por el número de la escala en el orden lógico 1,2,3,etc. y se suman los productos, y tenemos:

$$(1 \times 25) + (2 \times 19) + (3 \times 17) + (4 \times 13) + (5 \times 6) = 196.$$

Este producto total se divide entre el número total de sujetos investigados, es decir, $196/80 = 2.4$, este resultado 2.4, es el índice comparativo con el puntaje máximo de 5 puntos, que indica, la actitud es totalmente en desacuerdo; significando una actitud de menor aceptación, mayor rechazo. Siendo la ubicación en la escala es:



El índice = 2.4



A estos resultados de la escala, para encontrar las causas de las actitudes negativas se complementó con los datos de la entrevista y la observación participativa.

Además, Best (1987: 131) para medir las actitudes plantea una de las varias técnicas:

- a) Preguntar directamente al sujeto lo que piensa acerca de un determinado asunto.

- b) Solicitar al sujeto que señale en una lista de afirmación con la cual se halla de acuerdo.
- c) Pedir al sujeto que señale el grado de conformidad o disconformidad con una serie de afirmaciones sobre la actitud a investigar".

4.2.2. LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

4.2.2.1. Situación de la educación bilingüe

a. En el contexto internacional

La educación bilingüe como respuesta más adecuada a las demandas educativas de las comunidades indígenas, se ha dado en la América Latina, y del mundo en general para dar solución a los problemas de bilingüismo e interculturalidad en los diferentes contextos sociales, así como la Dra. Madeleine Zúñiga, en su Texto Educación Bilingüe (1993:12) cita, "la existencia del programa de educación bilingüe en cinco continentes. En ellos se emplea una diversidad de lenguas que tienen diferentes status o posición social, dando lugar a contextos o situaciones distintas en las que se ofrece una educación bilingüe".

Además, la citada autora hace alcance los contextos de uso de la educación bilingüe, así tenemos:

Contexto A.

La L1 es una lengua indígena, sin tradición escrita, la lengua dominada y discriminada a nivel nacional, hablada por una población más o menos numerosa y marginada desde siglos. La L2 es la lengua dominante o lengua oficial. Ejemplo:

Bolivia	L1 aymara	L2 castellano
Perú	L1 quechua y aymara	L2 castellano
Guatemala	L1 quiché	L2 castellano
Estados Unidos	L1 navajo	L2 inglés.

Contexto B.

L1 es una lengua nacional indígena en países de reciente liberación. L2 es la lengua del antiguo conquistador, una lengua extranjera de prestigio internacional. Ejemplo:

Tanzania	L1 swahili	L2 inglés
Malasia	L1 malayo	L2 inglés
Zaire	L1 swahili	L2 francés

Contexto C.

L1 es una lengua nacional de un territorio no independiente, con cierta tradición escrita. L2 es una lengua de mayor prestigio o lengua dominante en el contexto nacional amplio. Ejemplo:

España	L1 vasco	L2 castellano
Escocia	L1 gaélico	L2 inglés
Bélgica	L1 flamenco	L2 francés y otros.

b. En el contexto nacional

Antes de abordar el tema en estudio, es necesario conocer las experiencias de educación bilingüe en el departamento de Puno, que datan desde 1931, donde Daniel Espezúa Velasco maestro aymarahablante, es el primero en postular en la utilización del aymara como vehículo de educación en la escuela de Juli; quien ensayó la enseñanza de la lecto - escritura en la lengua materna. Luego, otro maestro aymarahablante destacable que sigue Alfonso Torres Luna entre 1935 y 1940 elabora textos bilingües aymara - castellano, proponiendo una alfabetización simultánea en vernáculo y castellano.

Otro hecho importante y de mayor duración fue desarrollado por la maestra María Asunción Galindo en 1940 y 1951 en la escuela de Ojherani, pequeña parcialidad aymara ubicada en las orillas del Lago Titicaca navegable más alto del mundo.

En la década 70 surge el "indigenismo crítico" que rechaza la política integracionista y postula una pluralidad cultural y lingüística, que coadyuve a la formación de una cultura nacional. A raíz de este movimiento, se reconoce al Perú como un país multilingüe y pluricultural y se autoriza el uso de las lenguas indígenas como instrumento de la educación junto al castellano, así como Zúñiga, M. (1989:332) manifiesta:

"Gracias al movimiento indigenista se da la Ley General de Educación y la Política Nacional de Educación Bilingüe en 1972, el Reglamento de Educación Bilingüe de 1973 y la Ley de Oficialización de quechua en 1975".

Sin embargo, antes de la dación de esta Ley, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Lima, en convenio con la Universidad de Cornell de Estados Unidos, ya había desarrollado un programa experimental de castellanización y alfabetización a niños quechua - hablantes en el Núcleo Escolar Campesino de Quinua en el departamento de Ayacucho, aún los resultados no eran tan positivos, pero, la experiencia sirvió para luego implementar sistemáticamente una educación bilingüe.

Luego, López L.E. (1987:384) manifiesta que en el año 1977 en Puno, se implementó el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe (PEEB-P) para las poblaciones de las zonas rurales quechua y aymarahablantes, gracias al convenio entre el INIDE, Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y la Dirección Departamental de Educación de Puno, cuyo objetivo específico comprendía la investigación, la producción de material educativo y la capacitación en la enseñanza bilingüe.

Las largas experiencias de educación bilingüe contribuyó a la oficialización del alfabeto quechua y aymara bajo la Resolución Ministerial

N° 1218-85-ED; del 18 de noviembre de 1985; en la parte resolutive, dice:

1. "Oficializar el alfabeto quechua y aimara, así como las normas de ortografía y puntuación para la escritura quechua y aimara, aprobadas en el I Taller de Escritura Quechua y Aymara de 1983.
2. Incorporar como parte integrante de la presente resolución el documento de propuesta, referido al panalfabeto quechua, alfabeto aimara, reglas de ortografía y puntuación formulado por el I Taller y que consta de tres títulos, el tercero de cinco ítems, para su conocimiento y divulgación..." (Documento de trabajo, elaborado por J.C. Godenzzi, 1987:40)

Estos hechos permitió el avance de la educación bilingüe en Puno, luego de varios años de experimentación, el programa concluyó con resultados positivos, como es la "mayor aceptación y una participación activa de parte de los niños beneficiarios de la enseñanza - bilingüe quechua - castellano y/o aimara - castellano, una actitud positiva de parte de los padres de familia frente a la enseñanza de la educación bilingüe". (López L.E, 1988)

Finalmente, en Puno a partir del 1990 con suficiente experiencia y con la existencia del material educativo, se insertó como cursos optativos y obligatorios, la enseñanza quechua y/o aimara en el Instituto Superior Pedagógico - Puno, Instituto Superior Pedagógico - Tecnológico

"José Antonio Encinas" - Puno, Universidad Nacional del Altiplano, en las Carreras Profesionales de Medicina Humana, Turismo, Antropología, Derecho, Odontología. Y muy especialmente en la Escuela de Postgrado - UNA, Maestría en Lingüística Andina y Educación con la finalidad de formar profesionales especialistas en educación bilingüe; a quienes se les esperaba la formulación e implementación de políticas lingüísticas, culturales y educativas que contribuyan al desarrollo de la región.

En consecuencia, la educación bilingüe intercultural a partir del año 1997 se estableció una realidad a nivel nacional como parte del programa oficial a cargo del Ministerio de Educación y el manejo metodológico de la EBI, la producción de materiales educativos se viene implementando con la participación de especialistas del Ministerio de Educación y a cargo de los entes ejecutores del PLACAD, lo que se espera el futuro de la educación bilingüe intercultural en la sociedad peruana.

4.2.2.2.El concepto de la educación bilingüe intercultural.

Escobar, E.J. y Mattos, M.(1975:34), refiriéndose a la educación bilingüe, afirman:

"La enseñanza - aprendizaje se imparte a través de dos lenguas nacionales y la

revaloración de otros segmentos minoritarios que inscriben el derecho al respeto y mantenimiento de su identidad junto con cualquiera de los idiomas oficiales. Y como objetivo se plantea la resocialización masiva de las comunidades rurales del país, que integran a la sociedad peruana, valorando las lenguas vernaculares como medio de la comunicación de los grupos minoritarios", y el Dr. GODENZZI, J.C, toma la cita del investigador y estudioso Dr. Luis Enrique López, quien define:

"Educación bilingüe y bicultural, es el proceso que toma elementos de dos culturas, tanto a nivel del contenido curricular como de procedimiento". Luego, en el documento de trabajo N° 9: Actualización cultural y pedagógica para los profesores de educación primaria del Ministerio de Educación peruana (1990:9), dice: "La educación bilingüe es una modalidad educativa que en el sistema incluye entre los aspectos esenciales del educando: su cultura, su lengua y una participación activa".

Por lo tanto, la educación bilingüe es una modalidad educativa que se imparte la enseñanza - aprendizaje a través de dos lenguas nacionales (aimara y castellano), dos culturas y una participación activa de los alumnos; tanto a nivel de contenido curricular como de procedimiento. Tiene como bases fundamentales en los siguientes principios pedagógicos que son:

Una educación para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

Esto significa que la educación debe responder a la demanda de las necesidades básicas de cada persona, niño, adulto para que los conocimientos aprendidos sirva para mejorar la calidad de vida.

Una pedagogía centrada en el aprendizaje.

La escuela se preocupa más por el aprendizaje de los niños, el niño es el actor principal del aprendizaje y el maestro es el facilitador, orientador y mediador del proceso de aprendizaje de sus niños. En este contexto, el profesor ya no enseña sino ayuda a los niños a construir sus propios conocimientos a partir de los saberes previos.

El aprendizaje debe ser significativo.

Esto significa que el proceso educativo debe ser placentero, interesante, satisfactorio, servible, etc. Las actividades que se realizan en el aula y fuera de ella serán significativas siempre y cuando respondan a los intereses de los niños, a sus vivenciales y que permita un clima armonioso.

Un aprendizaje significativo debe considerar los siguientes pasos:

- . Partir de las experiencias y conocimientos previos:

El niño llega a la escuela con un cúmulo de conocimientos, experiencias previas y características personales que deben ser aprovechadas por la escuela para la construcción de nuevos aprendizajes.

Un aprendizaje significativo implica, que los contenidos deben estar relacionados con los conocimientos previos que tiene el niño o niña.

- . **Aprendizajes nuevos a partir de lo que ya sabe:**
Los niños construyen nuevos conocimientos sobre la base de las actividades anteriores, en este momento los niños exploran, observa, tocan, manipulan; formulan hipótesis, analizan, describen y elaboran los resultados y conclusiones.

- . **Incorporación del aprendizaje nuevo a la vida:**
Los aprendizajes deben ser aplicados en la vida cotidiana de los niños.

El aprendizaje debe ser activo.

El alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, porque elabora y construye sus propios conocimientos a partir de sus experiencias previas y las interacciones que se establece con el maestro y con su medio.

El aprendizaje debe ser social.

Significa que los trabajos deben ser realizados por grupos, donde los niños pueden compartir sus intereses, conocimientos y necesidades para confrontar sus puntos de vista y saber respetar las opiniones de los demás compañeros hacia el logro de los objetivos.

El aprendizaje debe ser intercultural.

Significa entender las diferencias y semejanzas entre grupo de personas y culturas para una

convivencia y paz, porque los saberes de un pueblo están expresadas mediante el uso de la lengua y manifestaciones culturales.

Una educación centrada en un currículo por competencias.

Consiste en que la educación está orientado al logro de competencias (son macrohabilidades que están constituidas por un conjunto de capacidades y actitudes) para ejecutar adecuadamente una tarea o trabajo a través de tres componentes: conocimientos (saber qué), procedimental (saber hacer) y afectivo (saber ser).

Las competencias en la educación busca desarrollar los siguientes principios:

Aprender a aprender, significa que el aprendizaje es interdisciplinaria, porque la persona aprende de los otros y ayuda a aprender a los otros (elabora y reelabora los conocimientos a lo largo de toda la vida)

Aprender a ser, significa afirmar la identidad personal, la autoestima, es decir, la persona toma ciertas posiciones frente a un hecho.

Aprender a hacer, se trata de desenvolverse y ser competente para realizar un hecho o saber enfrentar a una situación.

Aprender a convivir, significa respetar y ser tolerante con otras personas para vivir en una cultura de paz.

La actual educación bilingüe intercultural aimara y castellano que se viene aplicando en la zona Sur del departamento de Puno, tiene fundamentos sólidos para su desarrollo, porque se fundamenta en los principios pedagógicos, psicopedagógicos, el uso de la metodología activa y las teorías del constructivismo, que son los soportes verdaderos para el logro de los objetivos de la EBI, pero dependerá del trabajo consciente de los docentes, de la participación activa de los padres de familia y del alumnado en general.

4.2.2.3. Tipos de bilingüismo

Alberto Escobar (1975: 125) en su texto Perú: País Bilingüe, determina varios tipos de bilingüismo, como son:

"Persona bilingüe, ello implica que la persona es hablante de dos lenguas, una de las cuales es materna y la otra es segunda lengua.

Bilingüismo individual, implica que un hablante de capaz de dominar por lo menos dos lenguas.

También determina sobre los segmentos diferenciados por el uso lingüístico:

a) **Bilingües coordinados**, son aquellos que tienen control equivalente de la primera y segunda lengua.

b) **Bilingües compuestos o subordinados**, son quienes en la segunda lengua tiene un control menor que la lengua materna. Todo bilingüe compuesto tiene una lengua dominante.

c) **Bilingüe incipiente**, corresponden a quienes en la segunda lengua posee apenas un nivel de conocimiento elemental y no automático. Ejemplo: Personas hablantes de lenguas vernáculas que carecen de la lectura y escritura de la lengua castellana".

4.2.2.4. Las Lenguas en la educación bilingüe

a) Concepto de la Lengua.

Acerca del concepto de la lengua, encontramos distintos enfoques, como lingüísticos, sociolingüísticos, psicolingüísticos, así tenemos:

Godenzzi, J.C. define: "La lengua como instrumento de la comunicación que se vale los seres humanos en el proceso de socialización", y Ramirez, C.R. (1982: 18) afirma: "La lengua es un tesoro depositado por la práctica del habla de los sujetos que pertenecen a una comunidad".

Estas afirmaciones nos dan a entender que, la lengua tiene cualidades psicológicas de la persona, que transporta la cultura de un pueblo, y STALIN. J. (1976:04) cuando trata de las cualidades lingüísticas, dice:

"Las lenguas no son superiores ni inferiores, sino el grupo hablante trata de distinguir la jerarquización, lo que es totalmente erróneo". Con esta conceptualización nos hace entender, que

todas las lenguas tienen las mismas cualidades comunicativas, no existe una lengua mejor que otra, porque cualquier lengua que maneje el hablante sea el inglés, quechua, aimara, castellano, italiano, etc. Son instrumentos de comunicación de los seres humanos, por esta razón, la lengua es parte de una cultura que pertenece a una determinada sociedad o grupo social.

b) **Deslindes entre la lengua materna y la segunda lengua.**

Escobar y otros (1977:40), establecen la diferencia:

- . Lengua materna o primera lengua, es la lengua adquirida desde la infancia.
- . Segunda lengua, es cualquier otra lengua aprendida posteriormente y se suma a la habilidad de usar la primera, y la persona no sólo aprende dos sino tres o más lenguas, y todos aquellos que se añaden a la lengua materna reciben el nombre genérico de segunda lengua, Godenzzi, J.C. (1987:12) toma referencia de otros autores y dice:

Primera lengua. Llamada también lengua materna. Es la lengua adquirida durante los primeros años de vida y que constituye básicamente en el instrumento de pensamiento y comunicación del hablante. (Ministerio de Educación 1972:31), luego consideramos a la lengua aimara como la primera lengua para nuestro estudio en el departamento de Puno.

Segunda lengua. Es la lengua que se usa en el ámbito nacional y que adquiere además de la lengua materna; es decir la segunda lengua es adquirida después de la primera lengua. (López y otros 1984:33) en consecuencia, la lengua castellana constituye la segunda lengua de uso oficial a nivel nacional de la sociedad peruana.

c) Uso de la L1 y L2 en la enseñanza - aprendizaje.

c.1. La enseñanza - aprendizaje de la lengua materna.

En el documento de trabajo N° 9. actualización cultural y pedagógica del Ministerio de Educación (1990:13), manifiesta:

"Se enseña la lengua materna con el fin de desarrollar los medios de comprensión que trae el niño a la escuela... la enseñanza y el uso de la lengua materna dentro del proceso educativo no sólo contribuye al desarrollo afectivo del niño, sino también al desarrollo cognitivo, a su enriquecimiento personal y al ensanchamiento de su experiencia con el fin de fortalecer a su colectividad al mantenimiento de sus valores y al desarrollo integral de sus potencialidades del ser humano". Tal como tenemos el sustento teórico, la lengua materna aimara se viene utilizando como instrumento de aprendizaje de la cultura nativa aimara, paralelo a la lengua castellana.

c.2. La enseñanza - aprendizaje de la segunda lengua.

En el documento de trabajo N° 9 citada anteriormente, dice:

"La segunda lengua se enseña con el propósito de ampliar el potencial comunicativo del educando y proveerlo así de los medios de expresión adicionales que le permitan comunicarse con los individuos que no conozcan su lengua materna, además la sociedad peruana es heterogénea que requiere el uso de múltiples lenguas para hacer el diálogo y la comunicación interétnica e intercultural".

La metodología de la enseñanza aprendizaje como segunda lengua, Marcos, M.F. (1983:7), manifiesta que, "el hecho de que el aprendizaje de una segunda lengua no es la simple repetición del aprendizaje de la primera, sino es un proceso mucho más artificial, lo cual se debe tener en cuenta, las circunstancias de edad, medio ambiente y la capacidad intelectual personal, normalmente son muy distintos, al aprenderse la segunda lengua con posterioridad a la primera lengua. Además, recomienda al profesor para la enseñanza de una segunda lengua 3 aspectos fundamentales:

a) El primero se refiere al conocimiento de la lengua de los alumnos y de la segunda lengua. Esto es el caso de todos los alumnos tenga una lengua materna en común; entonces facilita la enseñanza a través del análisis contrastivo.

- b) En segundo lugar, cuando los alumnos hablan distintas lenguas, el profesor deberá valerse de una enseñanza basada exclusivamente en la lengua de enseñanza.
- c) En tercer lugar, el profesor debe conocer al estudiante, sus características psíquicas y sociales".

Dado las características, el aprendizaje bilingüe es entendido como un proceso de la construcción de conocimientos de los niños y niñas a partir de su realidad social y natural; haciendo uso de sus experiencias y conocimientos previos expresadas a través de su lengua materna aimara e interpretadas a la lengua castellana.

4.2.2.5. La diversificación de la estructura curricular básica

La diversificación curricular consiste en hacer las modificaciones necesarias de la estructura curricular básica en función a las características y ritmos de aprendizaje de los niños y niñas; y de acuerdo a las necesidades educativas y demandas socioeconómicas, geográficas y culturales de las comunidades donde se aplica los contenidos (Manual de Docentes de Educación Primaria del Ministerio de Educación, 2000:35). Además, la diversificación curricular corresponde a las direcciones regionales, conforme a los lineamientos de la política educativa regional, determinados por ciclos y grados.

a. Programación curricular

La programación es la preparación anticipada de una serie de acciones que deben realizar los docentes y alumnos, que incluye conocimiento del contexto, saberes previos de niños y niñas para el logro de las competencias.

a.1. Programación anual

El Ministerio de Educación a través del Manual de Docentes de Educación Primaria 2000: 39; recomienda para realizar la programación anual es necesario seguir los siguientes pasos:

1. Identificación del contexto.

Detectar conjunto de problemas de diferente índole para dar solución a través del proceso de enseñanza - aprendizaje.

2. Identificación de características y demandas de los estudiantes.

Es el diagnóstico a los estudiantes en los diversos aspectos culturales, lingüísticos, desarrollo psicológico y afectivo; que el profesor debe conocer el "estilo de aprendizaje" de los alumnos.

3. Identificación de las demandas de los padres de familia.

Es necesario conocer las principales demandas de la comunidad y desarrollo aprendizajes significativos con los niños en función de las necesidades personales, necesidades de la realidad local y del país.

4. Selección de los contenidos transversales.

Consiste enumerar o caracterizar los problemas en función del calendario cívico escolar y calendario agrícola; luego se selecciona los contenidos transversales que guardan estrecha relación con los problemas sociales, psicológicos, culturales, y políticas más relevantes para la vida de los niños y para la comunidad. Un contenido es transversal, cuando un determinado tema es tratado a lo largo del año académico con mayor y menor énfasis.

a.2. Programación de corto plazo

La estructura curricular básica del III ciclo (1999:94 y 95) establece las formas de programación a corto plazo, son las unidades didácticas que están constituidas por las unidades de aprendizaje, proyectos de aprendizaje y módulos de aprendizaje.

. Unidad de aprendizaje.

Son secuencia de actividades generales que se organizan entorno a un tema, sugerido por los contenidos transversales como respuesta a un problema social o atendiendo a los intereses y necesidades manifestadas por los educandos. Las unidades de aprendizaje en educación bilingüe intercultural son elaboradas para desarrollar separadamente en L1 Y L2.

. **Proyecto de aprendizaje.**

Los proyectos son unidades de secuencia de actividades que se organizan con un propósito determinado que corresponde a la resolución de un problema concreto que el alumno plantea y resuelve.

. **Módulo de aprendizaje.**

Son unidades de trabajo específico con propósito o que complementa al desarrollo de las unidades de aprendizaje.

4.2.2.6. La aplicación de métodos activos en la EBI.

El desarrollo de las actividades de aprendizaje significativo supone la necesidad de aplicar la metodología activa que generen las condiciones indispensables para la participación activa de los alumnos en la construcción de sus aprendizajes por medio de acciones externas o internas. (Manual de Capacitación Docente de Educación Secundaria 1999:15)

Luego, Paúl Roeders (1997:115), propone la aplicación de las diversas metodologías pedagógicas activas, tales como:

- . El tándem
- . Trabajo en equipo
- . El rompecabezas
- . La discusión controversial
- . El proyecto en grupo

Estos métodos activos aún no son practicados con mayor frecuencia por los docentes de EBI, por cuanto se requiere mayor familiarización y manejo, pero la mayoría de los docentes conocen teóricamente los métodos activos.

4.2.2.7. El concepto de la cultura

Por cultura entendemos, conjunto de valores materiales y espirituales, que cada pueblo o nación posee; así tenemos los pobladores de los centros educativos en estudio, poseen culturas materiales y espirituales como la artesanía, andenes, construcción de casas, puentes, costumbres, creencias, canciones, ritos, etc. Así como Rossental, I. define:

"La cultura como conjunto de valores materiales (obras manuales) y valores espirituales (enfoque ideológico), así como procedimientos para crearlos, aplicarlos y transmitirlos, obtenidos por el hombre en el proceso de la actividad práctica".

Luego el profesor Llanqui Ch. (1974:215) en su trabajo de tesis titulado "Educación y Lengua Aymara", cita la afirmación del antropólogo CARBAJAL, lo siguiente:

"Todos los hombres tienen cultura, el pueblo también hace la cultural, el hombre del campo, el obrero, el marginado y el analfabeto son hombres de cultura".

Esta afirmación sobre la cultura nos precisa que el hombre en su existencia diariamente hace la cultura desde el nacimiento hasta la muerte.

Además, Montoya, R. (1990: 47) refiriéndose a la pedagogía de las lenguas, manifiesta:

"La educación bilingüe que queremos implantar no es otra que es una educación de dos culturas y a través de dos lenguas. Es una educación que parte y se nutre de la cultura materna de los educandos y asegurando la identidad de la misma, incorpora los valores positivos de la cultura envolvente en un diálogo crítico y creativo, haciendo uso instrumental de la lengua materna del niño y del castellano".

4.2.2.8. El nuevo enfoque pedagógico

El nuevo enfoque pedagógico se basa en el constructivismo, a través de las teorías psicológicas y pedagógicas que aborda la actividad escolar como un proceso de adquisición del conocimiento en forma dinámica y total.

Esta adquisición de conocimientos desarrolla el niño o niña, a partir de los saberes previos, como de las matemáticas, lengua, ciencias naturales, ciencias sociales y de los estilos de vida de la comunidad a la que pertenece con la guía del profesor.

a) Las teorías del constructivismo

Los defensores del constructivismo pedagógico tenemos:

María Montessori, afirma: "El niño no es un adulto pequeño, al que falta información o aprendizaje; sino es una persona en desarrollo cualitativamente en efecto y pensamiento, y como tal hay que tratarlo" y también Dewey, y Deerdy; quienes sostenían de la concepción constructivista que, "el niño aprende sólo haciendo y experimentando, desde su propia actividad vital, como el niño desarrolla partiendo de sus intereses y necesidades, es como el niño se autoconstruye y se convierte en protagonista y eje de todo proceso educativo", citado por Aurelio Crisólogo en el documento de actualización pedagógica. (1997:20)

Vigotsky (1972:203) cuando nos habla de la "educación y desarrollo", dice: "La educación no sólo orienta el desarrollo sino que a su vez lo crea", y el aprendizaje no es un fenómeno individual sino social, por ello el aprendizaje se apoya en el conocimiento ya existente en el contexto social (grupos de alumnos en interacción) y ello remolca al desarrollo cognitivo individual de los participantes. Kurt Lewin. (1890 - 1947) Constituye una teoría cognoscitiva derivada de la teoría de Gestalt y manifiesta que, "el aprendizaje resulta de un cambio en la estructura cognitiva; saber más significa un espacio vital altamente diferenciado".

Jean Piaget, (1972:18) aporta al campo educativo de "haber esquematizado la construcción de la inteligencia por etapas sucesivas y universales, así como:

En la etapa sensoriomotriz, establece: 0 - 2 años; inteligencia práctica, que el niño construye el objeto al experimentar con ellos y soluciona los problemas prácticos.

En la etapa operacional, de 2 - 12 años establece sub-etapa preoperatoria (2 - 7 años): El niño entiende los fenómenos al producir efectos y estableciendo relaciones y luego en la sub-etapa de operaciones concretas (7 -12 años), la mayor objetivación de las creencias o progresivo dominio de tareas operacionales concretas (seriación, clasificación, conservación, etc.)

En la etapa de operaciones formales, de 12 - 15 años, el niño adquiere la capacidad para formular y comprobar hipótesis y aislar variedades. Considera todas las posibilidades de relación entre los efectos y las causas".

Además Piaget, confirma que el conocimiento lógico - matemático, es una construcción natural de estructuras "naturales" que el individuo ya posee y el educador debe sacar partiendo de tal comprobación, así como los niños pequeños realizan:

Análisis: Identificar, discriminar, seleccionar, dividir, separar, distinguir, desarmar.

Síntesis: Estructurar, agrupar, integrar, asociar, construir, armar, unir, reunir.

Comprobación: Relacionar, vincular, asociar, aparecer y contrastar.

Abstracción generalización: Inducir, deducir, agrupar, concretar, codificar, simbolizar, imaginar, sistematizar y clasificar.

Seriación: Ordenar, completar, reconocer, adicionar multiplicar.

Conservación: Comprender, evaluar, explicar, demostrar, describir, resolver, fundamentar.

Con relación a los procesos cognitivos, Piaget, dice:

"La percepción, es el proceso mediante el cual el educando, descubre, organiza e interpreta la información que procede del ambiente externo y del medio interno.

La memoria, es el proceso por el cual el educando almacena y recupera la información que recibe constantemente.

La reflexión, es la valoración de la calidad de las ideas, pensamientos, emociones, reacciones, conductas y soluciones.

En los procesos dinámicos - afectivos, Piaget, cuando habla de la "motivación", se refiere al mecanismo de impulsión y dirección de la acción

hacia la búsqueda de nuevos datos. Se inicia como curiosidad, para luego hacerlos a través de metas de carácter valorativo. Y en el ajuste, actúa como mecanismo evaluativo de las acciones y orienta a la toma de decisiones. Esta función es la culminación en el proceso de solución de problemas”.

Howard Gardner (1986:213) identificar siete distintos ámbitos de la inteligencia, como:

Inteligencia Lingüística, al respecto, Noam Chomsky observó que el aprendizaje infantil se da con las primeras palabras y luego la gramática sigue las mismas pautas...

Inteligencia Musical, están constituidos por nuestra conciencia de toda las cosas musicales, desde los sonidos de la naturaleza hasta las armonías de una sinfonía proceden de nuestra inteligencia musical.

Inteligencia de Lógico Matemática, se basa de la confrontación con el mundo de los objetos.

Inteligencia espacial, está referida a la visualización de las cosas con claridad en su mente.

Inteligencia interpersonal, está relacionada a la relación de una persona con otros individuos.

Inteligencia intrapersonal, es la capacidad para mirar hacia adentro y formarse una imagen exacta de sí mismo y la forma de comportarse.

Inteligencia físico-cinestésico, es la capacidad para utilizar su cuerpo de formas diferentes, tanto para expresarse como para realizar tareas específicas.

b) Elementos que intervienen en el nuevo enfoque pedagógico

b.1. El maestro

Según el MANUAL PRACTICO PARA EL DOCENTE DE EBI, (1997:47) el maestro debe cumplir tres roles básicos: facilitador, promotor e investigador.

Como facilitador, el maestro ayuda, facilita y orienta el aprendizaje de los niños, el maestro es el mediador entre los alumnos, y los nuevos conocimientos. En este sentido, ya no hay cabida para el "dictado de clases", la transcripción a la pizarra de todo lo que el profesor escribe, la repetición de las lecciones que sólo llevan al aburrimiento y al desorden.

Se requiere docentes que permanentemente activan la curiosidad, la exploración, la crítica, y la reflexión de sus alumnos a través del diálogo, experiencias vividas, interacción entre pares, ambiente de confianza, alegría y buen humor.

Como promotor, el maestro de la EBI, es un promotor por excelencia, no sólo promueve aprendizajes significativos, sino también

promueve una verdadera integración entre la escuela y la comunidad, analiza y busca soluciones junto con ella, se compromete con sus problemas y aspiraciones. Es un maestro con amplia visión y un sano liderazgo que concreta y articula participando en la vida de la comunidad.

Hace participar a la escuela en el diseño y la ejecución de los proyectos productivos y de los proyectos de desarrollo integral de la comunidad e integra a ésta en la gestión de la escuela y en el proceso de aprendizaje de los niños.

Como investigador, es el docente de EBI que posee habilidades y conceptos mínimos para conocer la realidad donde labora. Es un maestro que tiene interés, curiosidad por conocer, comprende y profundiza los diferentes aspectos de la realidad escolar, comunal, regional y nacional. Es un docente que, aplicando una serie de técnicas de participación y de diálogo intercultural, recoge los saberes de la comunidad y los incorpora en el currículo diversificado. El docente de EBI, impulsará la integración de la comunidad con la identificación, formulación y la ejecución de los planes de desarrollo de corto, mediano y largo plazo. Además impulsará proyectos productivos que contribuyan el autosostenimiento con la interacción de alumnos, padres de familia y docentes.

b.2. El alumno (a)

La EBI busca que los alumnos sean competentes en el manejo de dos idiomas, en la lengua vernácula y en castellano y dos culturas, una nativa y otra extranjera (Manual del PLANCAD-PRIMARIA 1997:48).

En el nuevo enfoque pedagógico, los estudiantes son los protagonistas de sus aprendizajes, ellos planifican y organizan sus actividades, establecen sus reglas, trabajan en equipo, buscan información, seleccionan y aplican sus estrategias, eligen los materiales, resuelven dificultades y evalúan sus logros y dificultades. (Manual de docentes de educación secundaria 1999:34)

b.3.Los padres de familia y la comunidad.

En el programa de EBI, los alumnos y padres de familia intervienen en los proyectos productivos activamente. Sin embargo, el docente tendrá presente las distintas lógicas de los procesos productivos reales y de la escuela como: la rentabilidad económica, el aprendizaje de los alumnos, la remuneración o la satisfacción del aprendizaje logrado en la escuela, el "hacer" debe estar al servicio del "aprender".

Esta misma labor de esclarecimiento se ejercerá en las instancias de los gobiernos comunales, locales, líderes comunales y representantes de las organizaciones de base.

El Reglamento de Asociación de Padres de Familia de los Centros y Programas Educativos de Educación Inicial, Primaria, Especial y Secundaria, Estatal y no Estatal, promulgado por D. S. N° 018-88-ED. Dice:

"Art. 5. Son objetivos de la asociación de padres de familia":

- a) Participar en el planteamiento y organización del proceso educativo a fin de mejorar los niveles académicos en la formación de sus hijos;
- b) Velar por el desarrollo del proceso educativo a través de sus instancias respectivas, en relación con el trabajo académico que realiza el docente.
- c) Intervenir en la formulación de las políticas institucionales dirigidas a consolidar los valores y significados culturales, nacionales, regionales y locales.
- d) Relacionarse con las organizaciones comunales y locales a fin de integrarlas al quehacer educativo de sus hijos.

4.3. MARCO CONCEPTUAL

4.3.1. Actitud.

Es la tendencia o predisposición aprendida que permite responder en forma positiva o negativa, aceptación o rechazo, frente a la educación bilingüe intercultural aimara y castellana. Esta conceptualización es concordante con la que define (Uculmana, S. 1986:122), "la actitud es una tendencia a responder positiva o negativamente a ciertos objetos".

4.3.2. Lengua.

Es la capacidad propia del ser humano y a la vez social, y como un instrumento de la comunicación es transportadora la cultura de un determinado pueblo.

4.3.3. Lengua materna (L1).

Es la lengua que aprende el niño desde los primeros años de vida al cuidado de su madre en un determinado contexto social, y gracias al contacto de sus padres o seres que le rodean; cuya lengua es aimara.

4.3.4. Segunda Lengua (L2).

Es la lengua que se adquiere después de aprender su primera lengua, es decir se aprende adicionalmente como lengua. En este caso, en las zonas de estudio, la lengua castellana es aprendida en la escuela.

4.3.5. Educación bilingüe.

Es cuando el proceso educativo se imparte paralelamente a través dos lenguas nacionales (Lengua materna y segunda lengua) y a través de dos culturas (nativos y extranjeros), que significa el uso de la lengua aimara y castellana en el proceso educativo formal.

4.3.6. Bilingüismo.

Según el Diccionario de la Lingüística, Mouning Georges, define: "El bilingüismo es la capacidad de un individuo para hablar indiferentemente dos o más lenguas".

4.3.7. Actitud lingüística.

Es entendida como "una disposición valorativa interna y una disposición para reaccionar frente a una lengua, frente a sus usuarios de acuerdo al conocimiento individual sobre ellos y de acuerdo a la experiencia vivida con esta lengua" (LOPEZ, L.E. 1989:49)

4.3.8. Cultura.

Entendemos por cultura el proceso acumulativo de conocimientos, formas de comportamiento y valores que constituyen el legado histórico de cualquier grupo humano. En Puno consideramos la cultura aimara y la cultura extranjera o foránea que se da a través de la lengua castellana.

4.3.9. Lengua y comunicación social.

La lengua como instrumento de la comunicación a nivel de la sociedad y como mecanismo de articulación entre sociedad y cultura a través del proceso de socialización.

4.3.10. Socialización.

Es el proceso de adquisición de los conocimientos normas y patrones culturales que se lleva a cabo principalmente por medio de la lengua.

4.3.11. Estructura curricular.

Es el conjunto de elementos o acciones educativas que de una u otra manera puede influir sobre el alumno en el proceso educativo.

5. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

5.1. Tipo de investigación

El presente trabajo de investigación, es de carácter descriptivo, que consiste en describir las causas de la actitud negativa de los alumnos, profesores y padres de familia, frente a la educación bilingüe intercultural aimara y castellana.

5.2. Ubicación y localización del trabajo de investigación.

El trabajo de investigación se desarrolló en la zona Sur del departamento de Puno, en las provincias de Yunguyo, Chucuito y El Collao de las ADEs Yunguyo, Desaguadero, Huacullani y Mazocruz; cuyas características son:

1. ADE. Yunguyo

* Ubicación:

El ADE. Yunguyo está ubicado en la frontera con la hermana república de Bolivia, siendo los límites: por el Este con Bolivia, por el Oeste con el distrito de Pomata, por el Norte con Lago Titicaca lago navegable más alto del mundo, y por el Sur con el distrito de Zepita.

* Población:

Los habitantes de esta nueva provincia en algunas épocas del año migran a Bolivia y al

lengua adquirida en la escuela a la edad de 5 ó 6 años.

2. ADE. Desaguadero

.Ubicación:

Los distritos de Zepita y Desaguadero fue creado el 02 de mayo de 1854 por decreto presidencial del señor Presidente Ramón Castilla y están ubicadas en la misma línea de frontera (Puente de Desaguadero), cuyos límites son: por el lado Este con Bolivia, por el lado Oeste con el distrito de Pomata, por el lado Norte con el distrito de Yunguyo y por el lado Sur limita con los distritos de Kelluyo y Huacullani .

. Población:

Los pobladores de este pueblo fronterizo migran temporalmente a los departamentos de Tacna, Arequipa y a Bolivia. La principal actividad de los habitantes es el comercio, la pesca y la agricultura.

. Idioma:

Los pobladores son bilingües, hablantes de la lengua aimara y castellana.

3. ADE. Huacullani

.Ubicación

Los límites del ADE.son:

Por el lado Este con Bolivia.

Por el lado Oeste con el distrito de Mazocruz.

Por el lado Norte con Desaguadero y Pomata.

Por el lado Sur con el departamento de Tacna y Bolivia.

. Población

Los pobladores del distrito de Huacullani están muy alejados de otros distritos y migran a la ciudad de Tacna. La actividad principal es la ganadería.

. Idioma

El idioma que practican es el aimara y castellano

4. ADE. Mazocruz

. Ubicación

Los límites del ADE. Son:

Por el Este con el distrito de Huacullani.

Por el Oeste con el departamento de Moquegua.

Por el Norte con los distritos de Ilave y Juli.

Por el Sur con tripartita Perú, Bolivia y Chile.

El distrito de Mazocruz fue creado el 05 de mayo de 1943.

. Población

Los pobladores migran a la ciudad de Tacna y Moquegua. La actividad es la ganadería, principalmente se dedican a la crianza de ganado alpacuno, ovino, vacuno y vicuña.

. Idioma

Son hablantes del idioma aimara y castellano.

5.3. Población y muestra

5.3.1. Población universo

El universo poblacional está conformado por 90 escuelas de educación primaria que vienen desarrollando el programa de educación bilingüe intercultural de las ADEs. Yunguyo que está a cargo del PLACAD-EBI U.N.A. Desaguadero y Huacullani a cargo de PLANCAD-EBI CEPCLA, y el ADE Mazocruz está a cargo del PLANCAD-EBI-"APLA"; los mismos que están ubicados en las diferentes provincias: Yunguyo 08 escuelas, en Chucuito 30 escuelas en los distritos Zepita, Desaguadero Y 30 escuelas ubicadas en los distritos de Kelluyo, Huacullani y Pisacoma del departamento de Puno, a una distancia aproximada de 120 a 190 kilómetros lineales de capital del departamento de Puno, zona aimara frontera con la república de Bolivia y en la provincia El Collao 22 escuelas de los distritos de Conduriri, Mazocruz, Santa Rosa y Capaso.

El ámbito de estudio se eligió, porque la educación bilingüe intercultural aimara y castellano se viene desarrollando en las escuelas rurales unidocentes y multigrado del área lingüística aimara de la zona Sur del departamento de Puno. Los demás ámbitos de educación bilingüe intercultural aimara y castellano no se abarcó el estudio, por la excesiva inversión de tiempo, por cuanto

requería mayor inversión de gasto económico para la aplicación de los instrumentos de investigación por la ubicación de las escuelas muy dispersas en el contexto geográfico. Por estas consideraciones se tomó la siguiente población en estudio:

a) De los alumnos

Los alumnos de las escuelas de educación primaria con programa de educación bilingüe intercultural del tercero y cuarto grado que constituyen 90 secciones; sin embargo, en algunas escuelas hay una sola sección que está conformada por 4 ó 5 alumnos en cada grado y cada sección está conformada con un promedio de 15 alumnos.

b) De los profesores

De las 90 escuelas de educación primaria con programa de educación bilingüe intercultural a cargo del tercero y cuarto grado que constituyen 90 maestros.

c) De los padres de familia

Los padres de familia de las 90 escuelas de educación primaria con educación bilingüe intercultural aimara y castellano del tercero y cuarto grado, conforman casi al igual que el número de alumnos de las ADEs Yunguyo, Desaguadero, Huacullani y Mazocruz.

5.3.2. Muestra en estudio

De la población total de los alumnos, profesores y padres de familia, para efectos de estudio se seleccionó por muestreo estratificado, que consiste tomar en cuenta la experiencia adquirida de los alumnos con la aplicación de EBI, los padres de familia deben ser de los niños que están cursando el tercero y cuarto grado de educación primaria y los docentes deben tener suficiente experiencia en la aplicación de EBI de la siguiente manera:

- a) De los alumnos de 90 escuelas con programa de educación bilingüe intercultural del tercero y cuarto grado, se tomó la muestra de 20 escuelas de diferentes ADEs, con la siguiente muestra:

ADE	N° DE CENTROS EDUCATIVOS	4 NIÑOS DE CADA ESCUELA DE 3ro y 4to GRADO
Yunguyo	05	20
Desaguadero	05	20
Huacullani	05	20
Mazocruz	05	20
TOTAL	20	80

- b) De los profesores de 90 escuelas en estudio, se tomó la muestra de 10 escuelas de educación primaria de cada ADE con la aplicación de educación bilingüe intercultural, que equivale

ADE con la aplicación de educación bilingüe intercultural, que equivale

a 40 escuelas, con la muestra de 40 profesores que están a cargo del tercero y cuarto grado, que desarrollan la educación bilingüe intercultural.

ADE	N° DE CENTROS EDUCATIVOS	N° DE DOCENTES
Yunguyo	10	10
Desaguadero	10	10
Huacullani	10	10
Mazocruz	10	10
TOTAL	40	40

c) De los padres de familia de 90 escuelas de educación primaria con educación bilingüe intercultural, se tomó la muestra de 40 escuelas a 10 padres de familia de los niños del tercero y cuarto grado de cada centro educativo, que equivale a 40 padres de familia.

ADE	N° DE CENTROS EDUCATIVOS	N° DE PADRES DE FAMILIA
Yunguyo	10	10
Desaguadero	10	10
Huacullani	10	10
Mazocruz	10	10
TOTAL	40	40

5.4. Métodos, técnicas e instrumentos de la investigación

5.4.1. Métodos.- Se aplicó el método descriptivo - analítico; que consiste en describir las causas de la actitud de rechazo de los alumnos, profesores y padres de familia, frente a la educación bilingüe intercultural; luego, se analizó los resultados de la investigación.

5.4.2. Técnicas e instrumentos de la recolección de datos

- a) Como técnica de trabajo, se hizo en dos etapas:
- Primero, se aplicó el cuestionario de ítems para ubicar sujetos con actitudes negativas frente a la educación bilingüe intercultural.
 - Segundo, una vez encontrada a los sujetos con actitudes negativas, frente a la educación bilingüe intercultural, se aplicó entrevista y la observación participativa para detectar las causas de actitudes negativas de los alumnos, profesores y padres de familia, frente al desarrollo de la EBI.
- b. Como técnica para la recolección de datos, se utilizó:
- b.1. La escala de actitudes propuesta por LICKERT, que anuncia los siguientes pasos

para la formulación del CUESTIONARIO de actitudes dirigido a los alumnos, profesores y padres de familia, así tenemos:

1. Construcción de ítems.
2. Administración de ítems a cada muestra de jueces (sujetos)
3. Asignación de puntajes a los ítems.
4. Asignación de puntajes totales.
5. Análisis de ítems.
6. Versión final de la escala.

b.2 La entrevista

Se preparó y se aplicó las preguntas dirigidas a cada uno de los sujetos de la investigación, (alumnos, profesores y padres de familia) para detectar las causas de las actitudes negativas de los sujetos de la investigación.

b.3. La Observación participativa

Para tener más elementos de juicio de los sujetos de la investigación, se ha vivenciado en cada escuela, es decir, a los niños se observó en el desarrollo de clases en el aula, en el patio y en el camino; durante las visitas de monitoreo y a los padres de familia se entabló diálogos en la reunión de los grupos de interaprendizaje GIA que se llevó a cabo mensualmente durante el año 1999 y parte del año 2000.

5.5.Sistematización de datos de la Investigación

Los datos fueron sistematizados de la siguiente forma:

- a) Se presentó los datos en la escala de actitudes de Lickert, con valores de 5 puntos, que mide las actitudes de aceptación o rechazo de los sujetos frente a la EBI.
- b) Las causas de actitudes negativas de los sujetos de la investigación se determinó mediante el análisis y la interpretación de datos.

CAPÍTULO II

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

1. Actitud de los alumnos del tercero y cuarto grado de educación primaria, frente a la educación bilingüe intercultural aimara y castellano.

a) Actitudes cognoscitivas

Los cuadros que presentamos a continuación están referidas a la actitud de los niños y niñas del tercero y cuarto grado de educación primaria, frente al aprendizaje de los conocimientos en la lengua aimara y castellana de los cuatro ADEs de la provincia de Chucuito, El Collao y Yunguyo.

CUADRO N° 01. LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN LA LENGUA AIMARA Y CASTELLANA, DEBE SER OBLIGATORIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

ACTITUDES ALUMNOS. 3ro y 4to GRADO	Totalmente en desacuerdo.	En desacuerdo.	Indeciso.	De acuerdo.	Totalmente de acuerdo.	Total
ADE. Yunguyo	4	3	2	5	6	20
ADE. Desaguadero.	3	2	2	6	7	20
ADE. Huacullani	2	4	3	4	7	20
ADE. Mazocruz.	5	7	3	2	3	20
TOTAL	14	16	10	17	23	80

FUENTE: Resultados de la aplicación del cuestionario de los alumnos.

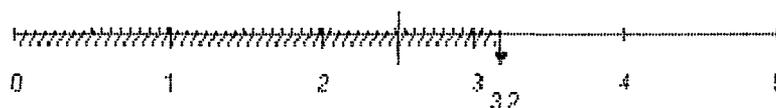
Para registrar los datos en la escala de Lickert tenemos:

$$(1 \times 14) + (2 \times 16) + (3 \times 10) + (4 \times 17) + (5 \times 23) = 259.$$

$$259/80 \text{ alumnos} = 3.2$$

El índice es 3.2

GRÁFICO N° 01



El gráfico de la escala de actitudes significa mayor tendencia de aceptación y menor rechazo de los niños y niñas del tercero y cuarto grado, frente a la enseñanza - aprendizaje en el idioma aimara y castellano, porque el índice de 3.2 es mayor que 2.5 a la escala de 5 puntos.

En el cuadro N° 01, tenemos el mayor número de niños y niñas del tercero y cuarto grado de educación primaria de las ADEs, Yunguyo, Desaguadero, Huacullani y Mazocruz muestran una actitud de aceptación "totalmente de acuerdo", que la enseñanza - aprendizaje en la lengua aimara y castellana sea obligatoria en la educación primaria bilingüe, que equivale a 40 niños y niñas, y un menor número de 30 niños y niñas manifiestan una actitud de rechazo "totalmente en desacuerdo", que la enseñanza - aprendizaje de la lengua aimara y castellana sea obligatoria en la educación formal, y una mínima cantidad de 10 niños muestran una actitud de "indeciso", frente a la educación bilingüe.

Analizando los resultados del cuadro N° 01 vemos que, en el interior de los cuatro ADEs de la provincia de Yunguyo, Chucuito y El Collao existen algunas particularidades de los niños y niñas, tales como, los niños y niñas de las ADEs Yunguyo, Desaguadero y Huacullani muestran una actitud de mayor aceptación, porque ellos vienen desarrollando las sesiones de clase en la lengua aimara y castellana y menor rechazo a la enseñanza - aprendizaje en el idioma aimara y castellano, porque los niños no siempre son estimulados por los padres de familia. Mientras, los niños del ADE Mazocruz muestran mayor rechazo y menor aceptación a la enseñanza - aprendizaje en el idioma aimara y castellano, por ende a la educación bilingüe intercultural.

Luego, para encontrar las causas de actitudes negativas o de mayor rechazo a la educación bilingüe intercultural se ha formulado la siguiente interrogante para la entrevista:

¿Por qué consideras que en la escuela, la enseñanza - aprendizaje no debe desarrollarse obligatoriamente en el aimara y castellano? (Entrevista N° 01, 23/08/99), como respuesta a esta interrogante, se ha recopilado mediante la entrevista que se aplicó a los catorce niños del tercero y cuarto grado de las escuelas de educación primaria N° 70386 de Llusta, 70749 de Providencia, 70746 de Ayupalca, 70201 de Calasaya del Área de Desarrollo Educativo ADE. Mazocruz - Ilave, y ADE Huacullani expresaron de la siguiente manera:

- a) "Escribir aimara es difícil.
- b) Escribir el aimara nos causa confusiones para hablar el castellano.
- c) Mucho nos confundimos el aimara con castellano.
- d) Mi papá no quiere que escriba el aimara en el cuaderno.
- e) Mi profesor no sabe hablar aimará, él sabe quechua.
- f) Mi profesor dice, hay que aprender computación, inglés y no perder tiempo para escribir aimara".

Estas afirmaciones de los niños y niñas nos ha permitido verificar el desarrollo de clases en las aulas de educación bilingüe intercultural y como consecuencia, podemos analizar las siguientes afirmaciones de los niños:

- "b) Escribir el aimara nos causa confusiones para hablar el castellano.
- c) Mucho nos confundimos el aimara con castellano"

Las afirmaciones citadas (b y c) evidencian con el desarrollo de clases en el idioma castellano, porque el profesor de aula en el salón de clases no controla estrictamente el tratamiento metodológico de la enseñanza-aprendizaje de L1 y L2, tampoco los niños y niñas tienen control en el manejo de la lengua aimara y castellana, porque ellos para resolver los ejercicios propuestos recurren al uso y combinación de códigos lingüísticos de L1 y L2; como se podrá observar en los actos de habla que entablan entre el profesor y los niños, conforme se precisa en la secuencia metodológica de la

transcripción del cassette N° 01, cuyos enunciados referenciales son:

- "(92) P. Ahora miren a la pizarra
 (93) N. Pisara uñich'ukipxma siwa.
 Oye mira allá ...
 (164) P. Ahora ustedes pueden multiplicar por 3
 en función de sus cuadros.
 (165) N. Multiplicapxma siwa, multiplicar, no hay
 mi tabla, es fácil, cómo ...
 $3 \times 11 = 33$, $3 \times 6 = 12$, janiwa ukhakiti,
 kuna ? Diciochowa, ratuki qillqma,
 atipañani, 12, 13 ... jakt'malla
 jumaxa, jisk'a papilaru qillqma,
 k'ataki".
 (166) P. A ver niños ya están.

Estos enunciados concuerdan con las afirmaciones de los niños, porque los docentes de aula no controlan a los niños sobre el uso adecuado de la lengua aimara y castellana, implicando a los niños a que se confundan o presenten interferencias lingüísticas en la escritura y en la expresión oral.

Por otra parte, cuando los niños y niñas afirman:

"e) mi profesor no sabe hablar aimará, él sabe quechua"

Esta afirmación es evidente que, en algunas aulas de educación bilingüe intercultural vienen laborando docentes hispanohablantes y quechuablantes; quienes únicamente vienen desarrollando las sesiones de aprendizaje en el idioma castellano, así como los docentes de las

escuelas bilingües de Alto Mollo Patacollo, Cotaña Pata del ADE. Desaguadero; Muchuma, Apopata, San Juan Chiutiri del ADE. Mazocruz vienen desarrollando únicamente en el idioma castellano, con el argumento que *"la escritura de la lengua aimara es difícil y no hay textos para profundizar el aprendizaje de la lengua aimara"*.

De esta manera, los docentes de aula se olvidan de las concepciones, que la educación bilingüe significa *"la enseñanza - aprendizaje se imparte a través de dos lenguas nacionales y la revaloración de otros segmentos minoritarios que inscriben el derecho al respeto y mantenimiento de su identidad..."* (Escobar, E. J. Y Mattos M. 1975:34)

Ahora, cuando el niño refiriéndose a su padre dice: *"d) mi papá no quiere que escriba el aimara en el cuaderno"*. Esta manifestación nos permite afirmar que los padres de familia tienen influencia con la lógica de la actualidad y quieren que sus hijos conozcan el avance de la ciencia científica, la modernización y aprendan el castellano de modo adecuado; sin embargo, los padres de familia no conocen sistemáticamente lo que es educación bilingüe porque carecen de capacitación y difusión de las bondades de la EBI. Así como el señor Octavio Mullo de 38 años de la comunidad de Jahuerja Chura del ADE Huacullani, dice:

"Educación bilingüe dice que es hablar en aymara como también en castellano, pero mi hijo sabe hablar aymara, entonces no es necesario el aymara, porque es un obstáculo para que aprenda el castellano...".

En esta manifestación nos muestra que, el padre de familia más se preocupa que su hijo sepa hablar correctamente el castellano, y no tiene un concepto cabal de la educación bilingüe porque carece de la capacitación y difusión de parte de las autoridades educativas.

Cuando los niños indican "a) Escribir aimara es difícil" se refieren al manejo de la escritura en la lengua aimara, porque allí presentan una serie de errores ortográficos, como se podrá apreciar en la producción de textos que presentamos a continuación:

"KAMAKEMPITA CONDORIMPIA (Cuento)

Mä urunja mä kamakeja, qonosiscanahua hualillaquita, ucatsti mä raturusti istaujaraquitaynahua, mä aru acama sasina: Compradre sarascañani fiestaru, ucatsti kamakeja uñtaraquitaynahua altutokeru acasti kunasa contorjamarauisa sataynahua, ukata kamakeja jistaraquitaynahua, ¿Cauquinsa utjija fistaja ? sasina.

Condorija sataynahua, ciielonaya utjija, ucasti kamakeja huali cusisitaynawa fiestaru sarañataqui..." (Trabajo de los niños de 5to. grado de la EEP.N° 70698 Cotohoco - Huacullani)

La escritura correcta en el idioma aimara sin tener en cuenta el orden sintáctico debió ser de la siguiente forma:

QAMAQIMPITA KUNTURIMPITA

Maya uruxa, maya qamaqixa, qunusiskanawa wali
 llakita, ukatsti maya raturusti
 ist'awxarakitaynawa, maya aru akhama sasina:
 Kumpayri sarañani phistaru, ukatsti qamaqixa
 uñtarakitaynawa altutuqiru, akasti kunasa
 kunturjamarakisa sataynawa, ukatha qamaqixa
 jiskt'arakitaynawa ¿kawkinsa phistaxa utji?
 sasina.

Kunturixa sataynawa, silunaya utjixa, ukatsti
 qamaqixa wali kusionaynawa phistaru
 sarañataki..."

Observando el texto producido por los niños, podemos manifestar que, los niños con mayor frecuencia cometen errores ortográficos en el uso de consonantes velares /k, kh, k! / y en las consonantes postvelares /q, qh, q!/ porque no distinguen exactamente la diferenciación de fonemas, por ende los niños presentan los problemas de la diglosia. De igual manera sucede con el uso de vocales, que en la lengua castellana normalmente se usa los hiatos (ía) y los diptongos (ia) en la escritura; sin embargo, en la escritura de la lengua aimara no hay secuencia de vocales y los niños en la producción de textos en la lengua aimara tienen fuerte influencia del uso de los diptongos de la lengua castellana, por la falta de contraste fonológico e/i, o/u y la falta de precisión del uso de vocales del idioma castellano y del aimara.

Por tanto, queda demostrada con suficientes evidencias, una de las causas de actitudes negativas de los niños frente a la educación bilingüe intercultural, es que los niños al escribir en la lengua aimara tienen influencia de la secuencia de vocales del idioma castellano y los profesores de aula no controlan sobre el manejo de la lengua aimara y castellano en sus diferentes niveles de la lengua, por ende, los niños no manejan aceptablemente el idioma aimara ni castellano.

CUADRO N° 02.-LAS SESIONES DE CLASE EN AIMARA Y CASTELLANO PERMITEN MEJOR ASIMILACION DE CONOCIMIENTOS.

ACTITUDES ALUMNOS. 3ro y 4to GRADO	Totalmente en Desacuerdo.	En Desacuerdo.	Indeciso.	De Acuerdo.	Totalmente de acuerdo.	Total
ADE. Yunguyo	2	2	2	5	9	20
ADE. Desaguadero.	1	2	0	6	11	20
ADE. Huacullani	2	0	0	9	9	20
ADE. Masacruz.	3	4	4	4	5	20
TOTAL	8	8	6	24	34	80

FUENTE: Resultado del cuestionario de los alumnos

Registro de datos en la escala de Lickert,
tenemos:

$$308 / 80 = 3.9$$

El índice es 3.9

GRÁFICO N° 02



El gráfico N° 02 de la escala, nos muestra una actitud fuertemente positiva de mayor aceptación a las sesiones de clases en aimara y castellano y el menor rechazo al uso de la lengua aimara y castellana para el mejor aprendizaje de los conocimientos, porque el índice de 3.9 es mayor de 2.5 en la escala de 5 puntos.

El cuadro N° 02 nos indica que, el mayor número de niños y niñas del tercero y cuarto grado de educación primaria de las ADEs Yunguyo, Desaguadero, Huacullani y Mazocruz; muestran una actitud de aceptación "parcial y totalmente de acuerdo", afirmando que, "las sesiones clase en aimara y castellano permite mejor asimilación de conocimientos" y un menor número de niños y niñas que equivale a 16 alumnos manifiestan una actitud de rechazo "total y parcialmente en desacuerdo" que el desarrollo de clases en la lengua aimara y castellana no permite una mejor asimilación de conocimientos. Finalmente una mínima cantidad de 6 niños y niñas del total de 80 alumnos muestran una actitud de "indeciso"; es decir, no muestran una actitud favorable o desfavorable frente a las sesiones de clase en aimara y castellano.

Observando los datos parciales de cada ADE precisamos que, en el caso del ADE Mazocruz, los niños y niñas del tercero y cuarto grado de educación primaria bilingüe, muestran una actitud relativamente mayor aceptación y menor rechazo a las sesiones de clase que desarrollan en el idioma aimara y castellano, para el mejor aprendizaje de los conocimientos.

Estos datos del cuadro N° 02, refuerzan a los datos del cuadro N° 01; porque, el mayor número de niños y niñas aceptan a la enseñanza - aprendizaje en el idioma aimara y castellano y una minoría de ellos muestran una actitud negativa al desarrollo de la lengua aimara y castellana en el salón de clases. Dado las circunstancias del caso, se formuló la siguiente pregunta para la entrevista.

¿Cómo se debe desarrollar correctamente la educación bilingüe para el mejor aprendizaje de los conocimientos? (Entrevista N° 2, 23/08/99); cuya respuesta presentamos en el siguiente cuadro.

Diga, ¿Cómo se debe desarrollar correctamente la educación bilingüe para el mejor aprendizaje de los conocimientos?	
ALTERNATIVAS	RESPUESTA
a) El profesor debe desarrollar los aprendizajes significativos en el idioma castellano y aclarar en aimara para la mejor comprensión del tema.	14
b) El profesor debe desarrollar los aprendizajes significativos en el idioma aimara y castellano en forma oral.	6
c) El profesor debe desarrollar los aprendizajes significativos en el idioma aimara y castellano en forma oral y escrita	0
TOTAL	20

Como se podrá observar, el resultado de la entrevista a los 20 niños y niñas del tercero y cuarto grado de educación primaria que pertenecen al ADE Mazocruz de la provincia "El Collao" -Ilave, es como sigue:

De la entrevista realizada a los 20 niños y niñas, se obtuvo como respuesta, los 14 niños y niñas manifestaron que "el profesor debe enseñar los aprendizajes significativos en el idioma castellano y luego hacer las aclaraciones en el idioma aimara para la mejor comprensión del tema", los 6 niños y niñas indicaron "que el profesor debe desarrollar los aprendizajes significativos en el idioma aimara y castellano en forma oral" y finalmente, ningún niño y niña respondió a la alternativa verdadera que, "los aprendizajes significativos deben ser desarrollados en el idioma aimara y castellano en forma oral y escrita".

La respuesta de los 14 niños y niñas frente al uso de las lenguas en la educación bilingüe intercultural nos permite afirmar que, los niños y niñas no entienden sobre el uso adecuado de la lengua materna aimara y el uso del castellano como segunda lengua en la educación bilingüe intercultural, porque simplemente atribuyen que la educación bilingüe es el uso de la lengua castellana en forma oral y escrita, y con algunas aclaraciones a nivel oral en el idioma aimara.

En consecuencia, ningún niño o niña en estudio que pertenece al ADE Mazocruz, no tiene un concepto cabal sobre la educación bilingüe, prueba de ello, los niños y niñas no acertaron marcar la respuesta a la alternativa correcta de la letra "c", que decía: "el profesor debe desarrollar los aprendizajes significativos en el idioma aimara y castellano en forma oral y escrita". Esta alternativa es concordante que, "la educación bilingüe... se trata de enseñar los contenidos curriculares en dos lenguas.

También se debe usar la lengua materna y el castellano como instrumentos para la enseñanza de los contenidos de las diversas áreas curriculares" (Godenzzi, J.C.1998: 5)

Llegamos a demostrar, que los niños y niñas del ADE Mazocruz en su mayoría no entienden el uso de lenguas en la educación bilingüe, porque al uso de la lengua aimara en el desarrollo de clases lo consideran como algo complementario en forma oral, debido a que los profesores en su mayoría no desarrollan las clases en el idioma aimara y castellano en forma separada, por ende, los niños carecen de experiencia y de la información cabal del concepto de la educación bilingüe.

CUADRO N°03.-LOS APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS NO DEBEN DESARROLLARSE EN EL IDIOMA AIMARA Y CASTELLANO PARA EVITAR LAS CONFUSIONES.

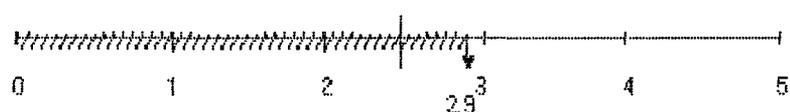
ACTITUDES ALUMNOS. 3ro y 4to GRADO	Totalmente en desacuerdo.	En desacuerdo.	Indeciso.	De Acuerdo.	Totalmente de acuerdo.	Total
ADE. Yunguyo	8	2	3	3	4	20
ADE. Desaguadero.	12	4	0	2	2	20
ADE. Huacullani	4	3	0	3	10	20
ADE. Mazocruz.	0	4	0	3	13	20
TOTAL	24	13	3	11	29	80

FUENTE: Resultados del cuestionario de los alumnos

Registro de datos para la confiabilidad en la escala de Lickert, tenemos:

$$232/80 = 2.9$$

El índice es 2.9 sobre 5 puntos.

GRÁFICO N° 03

La ubicación del índice 2.9 en la escala de actitudes, según el gráfico N° 03 nos muestra aparentemente la mayor aceptación que "los aprendizajes significativos no deben desarrollarse en el idioma aimara y castellano para evitar las confusiones" en el proceso de la enseñanza aprendizaje de dos lenguas, porque implicaría confusiones en el aprendizaje de conocimientos, pero particularizando los datos dan otra connotación que explicaremos detalladamente a continuación.

En el cuadro N° 03, notamos que, del total de 80 niños, la mitad de los niños que equivale a 40 sujetos del tercero y cuarto grado de las cuatro ADEs muestran una actitud de aceptación "parcial y totalmente de acuerdo" que, "los aprendizajes significativos no deben desarrollarse en el idioma aimara y castellano para evitar confusiones", y menos de la mitad de los niños y niñas que equivale a 37 sujetos, muestran una actitud de rechazo "total y parcialmente en desacuerdo" que el desarrollo de aprendizajes significativos en el idioma aimara y castellano traiga confusiones. Pero, observando las particularidades del cuadro N° 03, los niños y niñas del ADE Yunguyo y Desaguadero muestran una actitud de mayor

rechazo a la afirmación que, "los aprendizajes significativos no sean desarrollados en el idioma aimara y castellano". Esta actitud de rechazo al ítem contrario significa, la reafirmación a la mayor aceptación y menor rechazo a la educación bilingüe intercultural.

Mientras los niños y niñas de las ADEs Huacullani y Mazocruz muestran una actitud de mayor aceptación y menor rechazo que, "los aprendizajes significativos no se desarrollen en el idioma aimara y castellano para evitar las confusiones", es decir, ellos atribuyen que la enseñanza aprendizaje en dos lenguas y en dos culturas traen confusiones. Y, la actitud mostrada de los niños de la zona de Huacullani y Mazocruz significa la tendencia de negar a la educación bilingüe intercultural aimara y castellano.

Ahora, para deslindar las actitudes relativamente aceptadas y para establecer las causas de rechazo, se ha formulado la siguiente pregunta:

¿Ustedes desarrollan las actividades de aprendizaje significativo en el idioma aimara y castellano? (Entrevista N° 03)

SI () NO ()

Esta pregunta fue aplicada en función a los datos del cuadro N° 03, cuyo resultado es el siguiente:

¿Ustedes desarrollaron las actividades de aprendizaje significativo en el idioma aimara y castellano?	AFIRMACIONES	
	SI	NO
ADE. Yunguyo	14	6
ADE. Desaguadero	20	0
ADE. Huacullani	8	12
ADE. Mazocruz	5	15

Los datos afirmativos y la observación participativa que se realizó a través de las visitas de seguimiento y monitoreo en salón de clases y las reuniones de GIA nos permite deslindar de la siguiente manera:

En primer lugar, los niños que pertenecen a la jurisdicción del ADE Desaguadero afirman categóricamente que ellos "si" desarrollan las actividades de aprendizaje significativo en el idioma aimara y castellano; como consecuencia, ningún alumno muestra una actitud de rechazo por la práctica cotidiana de educación bilingüe intercultural, conforme se muestra en el anexo N° 1, transcripción del cassette N° 2, los enunciados de la secuencia metodológica desarrollada por el profesor de aula de la EEP. N° 70302 de Canahuayto.

En segundo lugar, de los 20 niños y niñas en estudio del ADE Yunguyo, 14 niños manifestaron desarrollar las actividades de aprendizaje significativo en aimara y castellano; mientras los otros 6 manifestaron no desarrollar en las dos lenguas, situación que refleja como la radiografía de un fenómeno, porque en algunas escuelas bilingües de la jurisdicción de

Yunguyo laboran docentes monolingüe hispanohablantes y/o quechuahablantes; quienes no desarrollan educación bilingüe en la lengua aimara y castellana.

En tercer lugar, la mayoría de los niños y niñas de la jurisdicción del distrito de Huacullani y Mazocruz afirman que las actividades de aprendizaje significativo no deben desarrollarse en aimara y castellano, por la falta de profesores bilingües (aimara y castellano hablantes) así como podemos notar en la siguiente entrevista:

El profesor bilingüe del centro educativo N° 70386 de Llusta del ADE Mazocruz, firma:

"... yatichirinakaxa aka ayamara wawanakatakixa, ayamara arsuriñapawa, kunatixa, yaqha yatichirinakaxa janiwa aymarsa yatkiti, ukhamarakiwa qhichwa aruni yatichirinakawa aymara wawanakarusa yaticharaki, kunatixa " Dirección Regional de Educación - Puno", ukachiqatxa janiwa yatichirinakaxa suma ajllitakiti, jani ukasti pantasitawa...", traducido a la lengua castellana, dice:

"...Los profesores para estos niños aimaras, deben ser nativohablantes porque hemos visto que algunos profesores no hablan el idioma aimara; asimismo, los profesores quechuahablantes vienen enseñando a los niños aimaras, debido a que los funcionarios de la Dirección Regional de Educación - Puno, equivocaron en la selección de maestros para la zona aimara...". Como consecuencia, pocos docentes bilingües vienen desarrollando positivamente la educación bilingüe intercultural aimara y castellano, mientras los

otros docentes son monolingüe castellano hablantes, bilingües quechua y castellano hablantes, que casi o nada contribuyen al desarrollo de la EBI.

CUADRO N° 04. - EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ÚNICAMENTE SE DEBE ENSEÑAR LOS CONOCIMIENTOS EN EL IDIOMA CASTELLANO.

ACTITUDES ALUMNOS. 3ro y 4to GRADO	Totalmente en desacuerdo.	En desacuerdo	Indeciso.	De acuerdo.	Totalmente de acuerdo.	Total
ADE. Yunguyo	12	6	0	0	2	20
ADE. Desaguadero.	14	4	0	2	0	20
ADE. Huacullani	6	5	0	3	6	20
ADE. Macocruz.	2	4	0	2	12	20
TOTAL	34	19	0	7	20	80

FUENTE: Resultados del cuestionario de los alumnos.

La confiabilidad de la escala, nos muestra:

$$280 / 80 = 3.5$$

El índice es 3.5 sobre 5 puntos.

GRÁFICO N° 04



El índice de la escala, nos muestra el mayor rechazo y menor aceptación al ítem propuesto, que significa una actitud positiva a favor de la educación bilingüe aimara y castellano.

El cuadro N° 04 busca la reafirmación de los sujetos en estudio relacionado a las actitudes cognoscitivas; que los 80 niños y niñas en estudio de las 4 ADEs Yunguyo, Desaguadero, Huacullani y Mazocruz; en términos generales reflejan un mayor número de niños y niñas que equivale a 53 sujetos muestran una actitud de rechazo "totalmente en desacuerdo" que en la escuela de educación primaria se enseñe únicamente los conocimientos en el idioma castellano; eso significa estar de acuerdo que, en la educación bilingüe se enseñe los conocimientos en el idioma aimara y castellano, un menor número de niños y niñas del tercero y cuarto grado que equivalen a 27 sujetos aceptan que se enseñe únicamente los conocimientos en el idioma castellano.

Analizando los datos parciales de cada ADE según el cuadro N° 04, nos permite reafirmar que los niños y niñas de la jurisdicción de las ADEs de Yunguyo y Desaguadero poseen una actitud fija de mayor aceptación y menor rechazo, que los conocimientos en la educación bilingüe deben impartirse a través de dos lenguas y dos culturas (aimara y castellano)

Mientras que, los niños del tercero y cuarto grado de educación primaria del ADE Huacullani, no tienen una actitud definida frente a la educación bilingüe, aunque del total de 20 niños y niñas en estudio; 11 niños y niñas escolares muestran una actitud de estar "en desacuerdo" que los conocimientos en la educación primaria se enseñe únicamente en idioma castellano, que implica la mayor aceptación, que el desarrollo de clases en la educación bilingüe intercultural sea en el idioma aimara y castellano; mientras los 09 niños

y niñas manifiestan una actitud de estar "de acuerdo" que en la escuela se enseñe únicamente en el idioma castellano, situación que implica, la menor cantidad de niños y niñas del tercero y cuarto grado muestran una actitud de rechazo, a la enseñanza aprendizaje en el idioma aimara y castellano, dado que en dichos centros educativos, el profesor de aula no desarrolla sistemáticamente la EBI por ello, los niños no tienen una actitud clara frente a la educación bilingüe intercultural.

Finalmente, los niños y niñas que pertenecen al ADE Mazocruz, la mayoría de ellos muestran una actitud de aceptación "parcial y totalmente de acuerdo", que los conocimientos en la educación primaria se enseñen únicamente en el idioma castellano, se debe a la escasa experiencia cotidiana y por el desconocimiento de las bondades de la EBI a causa de los docentes monolingües castellano hablantes, quechua hablantes y otros. Esta apreciación no permite formular la siguiente pregunta:

¿Qué cantidad de temas desarrollaron los niños en el idioma aimara?

A esta pregunta, los niños y niñas de los centros educativos de Muchuma, San Juan Chiutiri, Cuipacupa respondieron en coro de la siguiente manera:

"Mi profesor no sabe aimara,... sabe hablar quechua,... mi profesor janiwa yatkiti aymara parlaña profesor... es quechua profesor, pero sabemos cantar canciones en aymara...".

Estas afirmaciones de los niños y niñas evidencian que, algunos profesores de educación bilingüe intercultural no imparten los conocimientos en dos lenguas y en dos culturas, por ser docentes monolingüe castellanohablantes o bilingüe quechua castellanohablantes, sin embargo, los niños y niñas muestran un sentimiento y orgullo con su lengua y cultura, por eso dicen que "sabemos cantar canciones en aymara", inclusive el menor número de niños y niñas reclaman que en la escuela se enseñe en el idioma aimara y castellano. Y para conocer el nivel de manejo de L1 y L2 se aplicó una entrevista con varios criterios lingüísticos.

CUADRO N° 05.-EL NIVEL DE MANEJO DE LA LENGUA AIMARA Y CASTELLANO.

Para medir el nivel del manejo de L1 y L2 en los niños de la EBI se tomó la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria - Segundo Ciclo (1999:38) del Área de Comunicación Integral, evaluándose la competencia 3, 4. Capacidad 3.4 y 4.4; cuyas denominaciones se encuentran en la estructura curricular básica con la siguiente significancia:

"Competencia 3. Lee críticamente textos de información y estudio, identificando las ideas y datos importantes y organizándolos en forma de apuntes y sinopsis. Su lectura oral es fluida, con entonación adecuada a los signos que encuentra.

Capacidad 3.4. Lee oralmente textos que le son conocidos para compartir su contenido con sus compañeros en situaciones de trabajo escolar. Lo hace con voz audible y respetando los signos de puntuación.

Competencia 4. Produce escritos de diferentes tipos para exponer sus conocimientos y para expresar contenidos de su creación.

Capacidad 4.4. Al escribir sus textos, aplica una técnica básica de redacción:

- Redacta una primera versión empleando párrafos, títulos y otros señales textuales.
- Hace las modificaciones necesarias al contenido y la forma de su texto para lograr una mayor claridad, coherencia y adecuación al propósito de su escrito".

Teniendo las competencias y capacidades se formuló la siguiente pregunta:

¿Cuál es el nivel de manejo de L1 y L2 en los niños del tercero y cuarto grado de la EBI?

Para dar respuesta a esta interrogante se trabajó con los siguientes instrumentos que se encuentran detallados en el anexo N° 2 y como indicadores de logro se tomó en cuenta para L1 y L2 que mostramos en el siguiente cuadro:

L1. aimara		L2. castellano	
. Habla	: Conversación verbal	Habla	: Conversación verbal
. Habla y lee	: Lectura propuesta "yatiqiri masija", Cuad. 3, pág 24	Habla y lee	: Lectura propuesta: "Minka" N° 2. pág. 66.
. Lee y escribe	: Producción de texto libre.	Lee y escribe	: Producción de texto libre.
. Habla, lee y escribe	: Diálogo, lectura y resumen del texto de la lectura propuesta.	Habla, lee y escribe	: Diálogo, lectura y resumen del texto de la lectura propuesta.

Los indicadores para cada criterio fueron:

I = Nivel inicial

INT = Nivel intermedio

AD. = Nivel adecuado

Los datos individuales fueron sistematizados en el siguiente cuadro, que a continuación presentaremos.

CUADRO Nro 05. NIVEL DE MANEJO DE L1 y L2 DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

ACTITUDES ALUMNOS 3ro y 4to GRADO	¿Cuál es el nivel de manejo de L1 (aimara) y L2 (Castellano) de los niños de educación bilingüe intercultural?																												
	L1 aimara												L2 castellano									TOTAL							
	Habla			Lee y habla			Lee y escribe			Lee, habla y escribe			Total	Habla			Lee y habla			Lee y escribe			Lee, habla y escribe						
	I	INT	AD	I	INT	AD	I	INT	AD	I	INT	AD		I	INT	AD	I	INT	AD	I	INT		AD	I	INT	AD			
Yunguyo	-	-	-	1	3	-	-	-	-	4	8	4		20	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	9	8
Desaguadero	-	-	-	-	-	-	1	-	3	4	12	-	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	5	11	20
Huacullani	-	-	-	-	-	-	2	2	1	4	5	6	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	7	3	20
Mazocruz	-	-	12	2	2	-	-	-	-	2	2	-	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	8	2	20

FUENTE: Resultados de la entrevista de los alumnos

El cuadro Nro. 05 nos muestra el nivel de manejo de las lenguas aimara y castellano como producto de permanencia de los niños durante 3 y 4 años en la escuela de educación primaria bilingüe, cuyo resultado es como sigue.

En el primer caso, los niños y niñas del tercero y cuarto grado que pertenecen al ADE Yunguyo, del total de 20 niños en estudio, 4 niños solamente "leen y hablan" el aimara a nivel elemental e intermedio y no pueden escribir, cuya causa se desconoce; 4 niños y

niñas "leen, hablan y escriben" el aimara a nivel inicial, puesto que presentan una serie de errores en la lectura y escritura, como se podrá observar el siguiente texto producido por los niños en el idioma aimara de la EEP.N° 70632 de Corjicha:

" ALCULAX JANI WALI LURAYISTO

1. p'iqi usuyisto,
2. chuyma qhatsiyistu,
3. naira juitaysito
4. kuirpu qatijija,
5. kullqi chhaqiysito".

Luego, los 8 niños y niñas "leen, hablan y escriben" el aimara a nivel intermedio, porque la mayoría de ellos combinan los códigos lingüísticos de la lengua aimara y castellana. Veamos el siguiente texto:

"ALKULAXA KUNA JANI YANAKA LURIRIWA

1. p' iqi muytayi,
2. naira usuyi,
3. ktiyi,
4. nuwasiyi
5. tuqisiyi
6. alkula amasina jaqimpi nuwjayastana,
7. umasinja qullqi chaqayi".

Y, los 4 niños y niñas leen el texto propuesto con fluidez, entonación adecuada, hablan con naturalidad y escriben casi con perfección las expresiones de acuerdo a las características de la lengua aimara. De igual manera podemos resaltar que, estos niños tienen el nivel de manejo de la lengua castellana muy similar a la lengua aimara.

Posteriormente, los 9 niños y niñas "leen, hablan y escriben" el castellano con bastante dificultad, lo que presentamos el texto producido por los niños de la EEP.Nº 70654 de Cajnajo Patacollo:

"MI ESCUILITA

Mi escuilita es bonita, no tini plantas, el patio es simintu, pero tinimos agua bastante para labarnos...para los animales...".

Finalmente, los 8 niños y niñas leen, hablan y escriben el castellano con poca dificultad y 3 de ellos tienen buen manejo del castellano "leen los textos con naturalidad, hablan con espontaneidad y escriben casi con perfección, ubicándose en el nivel del manejo avanzado en la lengua castellana en comparación a su edad, presentamos a continuación el texto producido por los niños:

"MI ESCUELITA

Mi escuelita es grande y bonita, tiene aulas, patio, falta terminar la nueva aula...por que el presupuesto no hay...el concejo va terminar..."(Producción de textos fueron elaboradas en la reunión de GIA. con la participación de niños y niñas de diversos centros educativos de la zona de Zepita - Desaguadero).

Analizando los datos del presente cuadro, nos permite afirmar que, cuando los niños tienen mejor nivel de manejo en los diferentes aspectos de la lengua materna, implica mejor nivel de manejo en la segunda lengua.

En el segundo caso, los niños y niñas del ADE. Desaguadero, muestran mejor nivel del manejo de la

lengua aimara, así tenemos: 1 niño que "lee y escribe" en aimara pero no habla; 3 niños "leen, hablan y escriben" en aimara L1, pero tienen muchas dificultades; 4 niños y niñas "leen, hablan y escriben" con pocas cualidades lingüísticas y 12 niños y niñas del ADE. Desaguadero leen textos con entonación adecuada respetando los signos de puntuación, hablan con espontaneidad respetando la idea de otras personas, escriben los textos tomando en cuenta los criterios ortográficos.

En comparación con el nivel de manejo de la lengua castellana, los niños y niñas de esta jurisdicción del ADE Desaguadero, frontera con la república de Bolivia, muestran similar situación que el manejo de la lengua aimara; así tenemos: 4 niños y niñas del tercero y cuarto grado de educación primaria "leen, escriben y hablan" con frecuentes errores; 5 niños y niñas cometen pocos errores en la lectura, escrita y comunicación en el idioma castellano y 11 niños leen textos con propiedad, hablan con naturalidad; aunque cometen errores ortográficos en el uso del castellano que es justificado para su edad.

Analizando, los datos afirmamos que, el mejor nivel de manejo de la lengua materna, significa mejor nivel de manejo de la segunda lengua; y, en el caso del ADE Huacullani, la situación es casi similar a los niños y niñas de las ADEs Yunguyo y Desaguadero, aunque con algunas variaciones.

Estos resultados se aproximan al trabajo de investigación realizada por la Dra. Madeleine Zúñiga,

sobre el aprendizaje de la lectura y escritura de una segunda lengua, cuyas conclusiones fueron:

- "La transferencia de grafías entre una lengua vernácula y el castellano.
- . La lectura L2, basadas en las experiencias del niño en su L1, contribuye a reforzar la capacidad de codificar y comprender mensajes escritos en general.
- . La lectura en L1 y L2 se complementan y contribuyen a potenciar el desarrollo cognitivo del niño".

En el tercer caso, los niños y niñas de las escuelas del ámbito ADE. Mazocruz, presentan situaciones distintas que, a los ADEs. Yunguyo, Desaguadero y Huacullani, así podemos apreciar que, de los 20 niños y niñas en estudio, tenemos 12 niños y niñas que hablan aimara de una manera adecuada, es decir, hablan con fluidez y naturalidad; pero no leen ni escriben en aimara. Luego tenemos 4 niños y niñas que leen y hablan a un nivel inicial e intermedio, tampoco escriben; y, solo tenemos 04 niños que pueden leer, hablar y escribir en el idioma aimara a nivel inicial e intermedio.

En el idioma castellano estos mismos niños muestran que, 10 niños y niñas leen textos, hablan, conversan con sus compañeros y escriben en castellano con una serie de errores, como consecuencia se ubican en el nivel de manejo inicial de la lengua castellana; 8 niños tienen regular manejo L2 y 2 niñas han logrado llegar a un nivel de manejo adecuado de la lengua castellana.

En consecuencia, los niños y niñas que poseen un buen nivel de dominio en la expresión oral de la lengua aimara, no siempre tienen dominio en el manejo de la lectura, escritura y comunicación en la lengua castellana, sino requiere de otros componentes como el maestro, material educativo, la práctica permanente y el contexto social en donde se encuentra el niño; es decir, esto significa que no basta saber una determinada lengua en forma oral para el manejo de otra lengua, sino es imprescindible saber leer y escribir.

Por tanto, como conclusión afirmamos que, los niños y niñas que desarrollan L1 y L2 sistemáticamente tomando en cuenta todas las cualidades lingüísticas, pueden manejar competentemente las dos lenguas L1 y L2 a nivel de la lectura, escritura y en la comunicación. Mientras, que la lengua materna del niño no sea desarrollada sistemáticamente, no podrá lograr fácilmente el manejo eficaz de una segunda lengua; como consecuencia, no basta saber hablar una lengua, sino exige también saber leer y escribir, el conocimiento de la gramática y la práctica permanente.

b) Actitudes afectivas

Los cuadros que a continuación presentamos están referidas a la actitud de la afectividad, emoción psicológica y social, sentimiento de la identidad cultural y lingüística de los niños y niñas frente a la educación bilingüe intercultural aimara y castellana.

CUADRO N° 06.-EN TU COMUNIDAD, TE GUSTA HABLAR, CANTAR Y ESCRIBIR LAS CANCIONES, CONTAR LOS CUENTOS EN LA LENGUA AIMARA.

ACTITUDES ALUMNOS. 3ro y 4to GRADO	Totalmente en desacuerdo.	En desacuerdo.	Indeciso.	De acuerdo.	Totalmente de acuerdo.	Total
ADE. Yunguyo	1	0	0	3	16	20
ADE. Desaguadero.	2	0	0	2	16	20
ADE. Huacullani	1	2	0	3	14	20
ADE. Mazocruz.	3	3	0	6	8	20
TOTAL	7	5	0	14	54	80

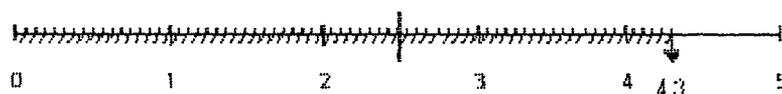
FUENTE: Resultado del cuestionario de los alumnos

Registro de datos en la escala de semántica diferencial, tenemos:

$$343/80 = 4.3$$

El índice es 4.3

GRÁFICO N° 05



La escala de actitudes 4.3 sobre 5 puntos nos muestra que, los niños y niñas poseen un profundo sentimiento, afectividad a sus valores culturales, implicando mayor aceptación y menor rechazo a la educación bilingüe intercultural.

El cuadro N° 06 nos muestra que los niños y niñas del tercero y cuarto grado de educación primaria bilingüe de las ADEs Yunguyo, Desaguadero,

Huacullani y Mazocruz de las provincias de Yunguyo, Chucuito y El Collao, zona aimara del departamento de Puno, muestran una profunda actitud afectiva "parcial y totalmente de acuerdo" que equivale a 68 niños y niñas sobre el total de 80 sujetos en estudio; quienes manifiestan, que en la comunidad donde radican los niños y niñas les gusta hablar, cantar y escribir las canciones, contar los cuentos en el idioma aimara; y un menor número de niños y niñas manifestaron de no practicar los valores culturales espirituales de la comunidad.

Analizando, los datos del cuadro N° 06 podemos afirmar que, los niños y niñas tienen un profundo sentimiento de su lengua y cultura dentro de su comunidad. Además en las visitas de monitoreo a los diversos centros educativos de la localidad se ha podido observar minuciosamente a los niños, cuando una persona se encuentra por primera vez con el niño o niña hablando el aimara, él o ella inmediatamente responde en el idioma castellano o en idioma aimara y más tarde al entrar en confianza proporciona todo tipo de información, y requieren saber la razón de la visita, así encontramos en la escuela de Educación Primaria N° 70388 de Sullcanaca del ADE Mazocruz, a una niña expresa en el idioma aimara, de la siguiente manera: *"Jumasti, kunatakiraki sutija yatiña munta, jumasti kawtitaraki jutta, aka iskuylajaruxa, kunarusa sart'apxista, purphisurajasti khaya jisk'a utankaskiwa..."*, traducido al idioma castellano, dice: "Ud., ¿Para qué quieres saber mi nombre, usted, ¿de dónde

viene?, Aquí, ¿a qué nos visitan a mi escuela? Mi profesora se encuentra en aquella casa pequeña". Como se puede observar, el niño tiene mejor comunicación y cuestiona a su interlocutor.

De igual forma, se ha observado en las diferentes escuelas bilingües, los niños entonan canciones aimaras con naturalidad, así tenemos la siguiente canción en el idioma aimara más entonada por los niños:

"Q' AXILU

Nayapi pampa yuqalla,

Nayapi pampa imilla,

Awatiri.

Aqarapita punchituni,

Chhullunkhiyata jiskhituni.

Awatiri.

Allpachunaksa, iwijanaksa,

Awatiri.

Allpachunaksa, qawranaksa,

Awatiri ".

Asimismo, los niños y niñas hacen uso de la lengua aimara y castellana en la ejecución de juegos escolares, conversaciones informales, para solicitar algo, etc.

Estos hechos nos demuestran que, los niños y niñas de las zonas estudiadas cultivan su cultura con sentimiento propio, hacen el uso de la lengua aimara con naturalidad en el patio, en el camino y en otros contextos de la sociedad, asimismo el antropólogo CARBAJAL, citado en el trabajo de tesis del profesor LLANQUI CHANA (1974:215) dice:

"Todos los hombres tienen cultura, el pueblo también hace la cultura, el hombre del campo, el obrero, el marginado y el analfabeto son hombres de cultura"; por lo que los niños siguen cultivando los valores culturales del pueblo aimara y/o nación aimara.

Por lo tanto queda demostrado, que los niños y niñas aunque no reciban los conocimientos en el idioma aimara y castellano, siguen cultivando los valores culturales de su pueblo; así como los niños y niñas que pertenecen al ADE Mazocruz, sin tener una formación bilingüe, siguen practicando el uso del idioma aimara para la comunicación interpersonal y global, dejado por sus ancestros como la herencia cultural nativa.

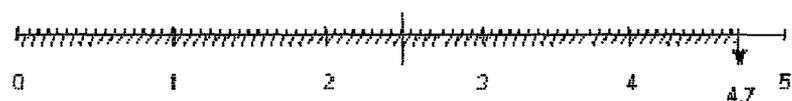
CUADRO N° 07.- ¿CREES QUE TIENEN VALOR Y SE DEBE PRACTICAR LAS COSTUMBRES, DANZAS DE NUESTRAS COMUNIDADES NATIVAS?

ACTITUDES ALUMNOS. 3ro y 4to GRADO	Totalmente en desacuerdo.	En desacuerdo.	Indeciso.	De acuerdo.	Totalmente de acuerdo.	Total
ADE. Yunguyo	0	0	0	2	18	20
ADE. Desaguadero.	0	0	0	0	20	20
ADE. Huacullani	2	0	0	0	18	20
ADE. Mazocruz.	1	2	0	2	15	20
TOTAL	3	2	0	4	71	80

FUENTE: Resultado del cuestionario de los alumnos

Los datos en la escala de valoración de actitudes
 $378/80 = 4.7$

El índice es 4.7 sobre total de 5 puntos.

GRÁFICO N° 06

Viendo la tendencia de valoración de los niños y niñas de sus costumbres (comidas típicas, ritos, trueque, música y danzas nativas) que están presentes en la escuela y en la comunidad, se ha formulado el ítem N° 6, a base al cuadro N° 07; cuyos resultados son:

Los 71 niños del tercero y cuarto grado de las ADEs Yunguyo, Desaguadero Huacullani y Mazocruz; sobre el total de 80 niños y niñas en estudio, manifestaron categóricamente "totalmente de acuerdo" que las costumbres, música y danzas de la comunidad tienen valor cultural y deben practicarlas. Es lógico que estos niños y niñas tengan fuerte valoración a sus costumbres, porque ellos son partícipes dentro y fuera de la escuela en la celebración de ritos ceremoniales, en la práctica del consumo de platos típicos, tocan diferentes instrumentos musicales de percusión: bombo, tambor, zonajas a base de las pezuñas de oveja, chapitas insartadas; instrumentos de viento: la flauta, penquillo, tarqa, chuqui, siku phusa; instrumentos de cuerda: charango, guitarra, chillador, mandolina, etc. También en los centros educativos por la celebración de fechas cívicas presentan frecuentemente las danzas nativas para el deleite del público.

El valor cultural como parte de la educación bilingüe intercultural es fuertemente practicado por los niños y niñas de la zona Sur del departamento de Puno, no obstante que algunos docentes del ADE Mazocruz no desarrollan educación bilingüe en aimara y castellano, pero los niños y niñas tienen profundo sentimiento de valor cultural de sus comunidades nativas.

Estas manifestaciones culturales, son transmitidas de una generación a otra a través de la práctica cotidiana que están vigentes en el mundo andino, así podemos recordar que la cultura es el "conjunto de valores materiales y espirituales... para crearlos, aplicarlos y transmitirlos que son obtenidos por el hombre en el proceso de la actividad práctica".

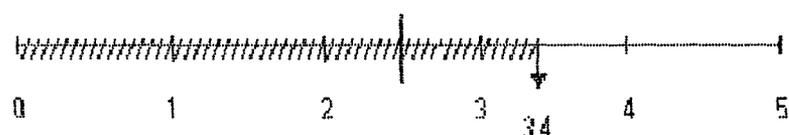
CUADRO N° 08. EN LA ELABORACIÓN DE MATERIAL EDUCATIVO CON LOS RECURSOS PROPIOS DE LA ZONA, ¿TE GUSTA QUE TUS PROFESORES HABLEN EN AIMARA Y CASTELLANO?

ACTITUDES ALUMNOS 3ro y 4to GRADO	Totalmente en desacuerdo.	En desacuerdo.	Indeciso.	De acuerdo.	Totalmente de acuerdo.	Total
ADE. Yunguyo	2	2	0	7	9	20
ADE. Desaguadero.	2	0	0	6	12	20
ADE. Huacullani	5	5	0	5	5	20
ADE. Mazocruz.	8	5	1	4	2	20
TOTAL	17	12	1	22	28	80

FUENTE: Resultados del cuestionario de los alumnos

Registro de datos en la escala de Lickert y tenemos:
 $272/80 = 3.4$

El índice es 3.4

GRÁFICO N° 07

El índice en la escala nos muestra mayor aceptación menor rechazo al uso de la lengua aimara y castellana en la educación bilingüe intercultural.

Los datos del presente cuadro N° 08, nos muestra que los niños y niñas del tercero y cuarto grado, en su mayoría aceptan, y una minoría rechazan que los profesores hablen en aimara y castellano en la producción de material educativo con los recursos propios de la zona, así como elaboran mapas, huacos, utensilios de cocina, animalitos en base de arcilla; elaboran la goma en base de cactus; implementan sus instrumentos musicales a base del cuerno de cordero, pezuñas de oveja, penquillo de carrizo, el bombo construido a base del cuero de la vaca; para la danza del awki awki construyen sus bastones del palo de queñua; elaboran sus tintes naturales a base de los arbustos de t'ula, jaqhi sillp'i, ayrampu, elaboran pasta para lustrar sus zapatos a base del cebo de la oveja mezclado con pólvora; elaboran jarabes de diferentes hierbas naturales, etc.

Aquí, las diferencias no son tan significativas, a excepción de los niños y niñas que pertenecen a las ADEs Desaguadero y Yunguyo de la provincia de Chucuito y Yunguyo muestran una actitud de mayor

agrado o satisfacción, que los profesores se comuniquen en aimara y castellano; que significa el verdadero desarrollo de educación bilingüe intercultural, porque es comprobable que los niños practican en la escuela, las dos lenguas (aimara y castellano). De la misma forma, se ha podido observar las muestras en la ambientación del aula con objetos de cerámica elaborada en base de arcilla con su terminología aimara, así como el "jiwk'i, qhiri, chuwa, yuru o wayuchi, kitulita, qamaqi" y la clasificación de productos nativos; producción de textos consistentes en canciones, poemas, cuentos y otros en la lengua aimara y castellana.

Otros niños y niñas que corresponden a las ADEs Huacullani y Mazocruz, curiosamente la mayoría de ellos muestran una actitud de disgusto de estar "total y parcialmente en desacuerdo" que los profesores hablen en aimara y castellano en la producción de materiales educativos, sin embargo, los niños no participan en la elaboración de materiales educativos con el uso de los recursos propios de la zona, prueba de ello, en la mayoría de los centros educativos no se percibe la producción de materiales educativos con los recursos propios de la zona.

En realidad, las causas no están dadas que los niños rechacen a la conversación con el profesor en aimara y castellano, o se resistan el uso del aimara en la elaboración de materiales educativos con los recursos propios de la zona; si no más bien, se debe a otros factores que influyen directamente en el alumno, es decir, algunos maestros de aula no

practican la comunicación en L1 con sus alumnos, tampoco elaboran materiales educativos con los recursos de la zona. Por consiguiente, los maestros no están formados para la realidad del contexto rural y por desconocimiento no utilizan los recursos materiales de la zona y por la falta de práctica en L1 se inclinan hacia la actitud de rechazo. Al respecto, presentamos el testimonio de un maestro de aula, que es hablante del idioma quechua y castellano que trabaja en la Escuela de Educación Primaria N° 70306 de Jahuerja Chura de la jurisdicción del ADE Huacullani, de fecha 15-10-99, declara:

"Estoy trabajando en esta escuela durante un año, asistí a la capacitación por una sola vez, sin embargo, no puedo como comunicarme con los niños ni con los padres de familia en la lengua aimara, tampoco puedo enseñar en las dos lenguas, porque, mi lengua materna es quechua y el castellano aprendí en la escuela; entonces, es triste para mí no saber el aimará, se supiera el aimará trabajaría con los niños maravillosamente, pero estoy aprendiendo algunas palabras...yo debo trabajar en la ciudad donde únicamente se habla el castellano o bien en la zona quechua..."

Luego, cuando se visitó a la Escuela de Educación Primaria N° 70386 de Llusta del ADE Mazocruz de fecha 20-11-99, se observó el salón de clases que estaba completamente vacío, solo existía tres cuadros de héroes nacionales como Miguel Grau, Francisco Bolognesi y Alfonso Ugarte debidamente conservadas y se preguntó a la joven profesora,

egresada de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, sobre la ambientación del aula, quien precisó de la siguiente manera:

1. ¿Por qué no ambientó el salón de clases?

La respuesta fue:

"Los señores del Ministerio de Educación y coordinadores del ADE, hasta el mismo PLANCAD-EBI no envían materiales educativos para ambientar el aula, tampoco los padres de familia cuentan con dinero para la compra de láminas, cuadros, mapas y otros materiales, hasta el papel no tenemos en esta escuela".

Analizando este testimonio nos hace reflexionar que, algunos profesores siguen pensando equivocadamente que la solución de materiales educativos corresponde al Ministerio de Educación y no aplican los conocimientos impartidos en el taller de capacitación presencial desarrollado en el mes de marzo y agosto de cada año y luego se formuló la siguiente interrogante:

2. Usted sabe, ¿cómo producir el material educativo sin recursos económicos?

La respuesta fue:

"Si, la facilitadora nos decía que podíamos escribir canciones, poemas, afiches, recetas y otros en la lengua aimara, pero hacer estos textos es difícil y los padres de familia se oponen a que sus hijos escriban en aimara. Además, la facilitadora en la capacitación nos hablaba en aimara y muchos de los participantes no hemos entendido...porque ella nos debía hablarnos en el idioma castellano". Este testimonio de la

profesora refleja el desconocimiento total del idioma aimara y los recursos naturales de la zona poseen nombres en el idioma aimara, que algunos materiales de la zona no tienen traducción al idioma castellano, situación que ha limitado la elaboración de material educativo para la ambientación del aula y la profesora trata de justificar por la falta de presupuesto no elaboró los materiales educativos para la educación bilingüe intercultural. Luego, se buscó más informaciones sobre el uso de material educativo en la formación profesional para el área rural, con la siguiente pregunta:

3. Usted, intentó con los niños, ¿Cómo y con qué recurso puede elaborar el material educativo?, Y ¿Por qué?

La respuesta fue:

"No, porque no me han capacitado en la producción de materiales educativos, aunque en la Universidad nosotras requeríamos una serie de cosas como: acuarela, goma, tijera, papel lustre, latas, lanas para hacer peluches, aquí no hay estos materiales..."

Ahora, podemos afirmar a base de los datos del cuadro N° 8, tomando en cuenta los testimonios de los profesores de aula y la observación vivenciada en los distintos centros educativos, las causas de rechazo de no aceptar que los profesores hablen en aimara y castellano y la carencia de materiales educativos para la ambientación del aula, se deben principalmente que, los profesores no practican la comunicación con sus alumnos en aimara y castellano por ser monolingües

castellanohablantes, quechua-castellanohablantes o sabiendo hablar el idioma aimara, por la falta de identidad lingüística, no hacen uso tan valioso instrumento de comunicación y educación. Y, la carencia de la producción de material educativo para la ambientación de aula, se debe principalmente que los profesores no están formados para la realidad del sector rural, por ende no pueden explotar los recursos propios de la zona. La mayoría de los docentes que laboran en la zona de Mazocruz tienen una formación para el ambiente de la ciudad y hacia el asistencialismo; característico de la educación tradicional; que nada positivo trae al actual nuevo enfoque pedagógico, situación que nos exige el replanteamiento de la formación de los maestros.

c) Actitudes de reacción o de comportamiento

La actitud que desarrollaremos está directamente relacionada con la conducta o comportamiento de los niños y niñas frente a la educación bilingüe intercultural aimara y castellano.

CUADRO N° 09. ¿EL USO DE LA LENGUA AIMARA EN LA ESCUELA, ES UN OBSTÁCULO PARA EL MEJOR APRENDIZAJE DEL CASTELLANO?

ACTITUDES ALUMNOS. 3ro y 4to GRADO	Totalmente en desacuerdo.	En desacuerdo.	Indeciso.	De acuerdo.	Totalmente de acuerdo.	Total
ADE. Yunguyo	15	2	0	2	1	20
ADE. Desaguadero.	14	0	0	5	1	20
ADE. Huacullani	4	3	0	3	10	20
ADE. Mazocruz.	2	6	2	2	8	20
TOTAL	35	11	2	12	20	80

FUENTE: Resultado del cuestionario de los alumnos

Los datos del cuadro N° 09, en términos globales de 46 sujetos del total de 80 niños y niñas en estudio, nos muestran una reacción de actitud negativa "total y parcialmente en desacuerdo", que el uso de la lengua aimara en la escuela sea un obstáculo para el mejor aprendizaje del idioma castellano, sino más bien los niños y niñas al mostrar una actitud negativa al ítem propuesto, consideran que el uso de la lengua aimara en la escuela no es un obstáculo, sino permite el mejor entendimiento y comprensión de mensajes.

Analizando los resultados de los alumnos de cada uno de las cuatro ADEs tenemos: los niños y niñas del tercero y cuarto grado de las ADEs Yunguyo y Desaguadero tienen una actitud de rechazo "total y parcialmente en desacuerdo" que el uso de la lengua aimara en la escuela, sea un obstáculo para el mejor aprendizaje del castellano; puesto que, los niños y niñas son partícipes en el proceso de desarrollo de educación bilingüe intercultural a través de dos lenguas y dos culturas. Mientras, los niños y niñas del ADE Huacullani y Mazocruz, reaccionaron de una manera contraria, quienes mostraron una actitud de aceptación "total y parcialmente de acuerdo", y los que consideran que el uso de la lengua aimara en la escuela es un obstáculo para el mejor aprendizaje del castellano, son personas que carecen de las experiencias vividas en el aula con la aplicación de la EBI. Además a este hecho complementa que la mayoría de los maestros en la zona de Mazocruz no han desarrollado sistemáticamente el programa EBI, porque muchos de ellos consideran que la educación bilingüe intercultural, es un trabajo complementario

que sirve para aclarar, enfatizar oralmente con el uso del idioma aimara en el proceso de desarrollo de los contenidos curriculares de la lengua castellana.

En conclusión, cuanto más práctica tengan los niños y niñas en la EBI en el idioma aimara y castellano será mayor la actitud de aceptación al uso de la lengua aimara en la escuela, y por ello significará mejor aprendizaje del castellano. Mientras la poca práctica en la EBI por los niños y niñas en el aimara y castellano, significará menor aceptación y mayor rechazo al uso de la lengua aimara en el centro educativo. Sin embargo, aquí podemos señalar, el causante para este tipo de problemas es el maestro de aula; quien en muchas ocasiones no desarrolla sistemáticamente en L1 y L2, ni tampoco se identifica con los principios pedagógicos de la educación bilingüe intercultural.

2. Actitud de los profesores de educación primaria, frente al desarrollo de educación bilingüe intercultural aimara y castellano en la zona Sur del departamento de Puno.

a) Actitudes cognoscitivas

Los datos que presentamos a continuación está referido al grado de conocimiento y manejo de la metodología activa de los docentes de la educación bilingüe intercultural en el área rural aimara, dentro de la política educativa actual de la sociedad peruana.

CUADRO N° 10. LA ESTRUCTURA CURRICULAR DIVERSIFICADA ES IMPORTANTE PARA LA ELABORACIÓN DE LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL.

ACTITUDES PROFESORES A CARGO 3ro y 4to GRADO	Totalmente en desacuerdo.	En desacuerdo.	Indeciso.	De acuerdo.	Totalmente de acuerdo.	Total
ADE. Yunguyo	0	0	0	2	8	10
ADE. Desaguadero.	0	0	0	3	7	10
ADE. Huacullani	2	2	0	3	3	10
ADE. Mazocruz.	4	0	0	4	2	10
TOTAL	6	2	0	12	20	40

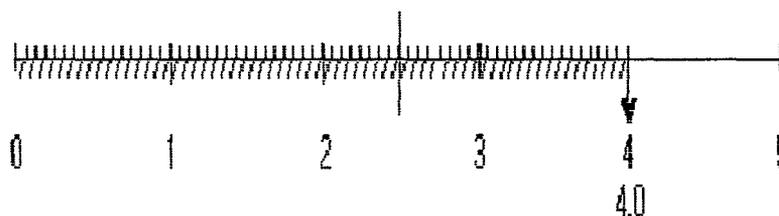
FUENTE: Resultados de la aplicación del cuestionario a los profesores de aula.

En primer término registramos el coeficiente de variabilidad en la escala de Lickert, tenemos:

$$158/40 = 3.95$$

El índice es 4.0

GRÁFICO N° 08.



El gráfico nos muestra que, los profesores tienen una actitud de mayor importancia a la elaboración de la Estructura Curricular Diversificada, porque a base de este documento elaboran las unidades de aprendizaje, proyectos y módulos de aprendizaje.

En el cuadro N° 10, nos da a conocer que, los docentes a cargo del tercero y cuarto grado de las ADEs Yunguyo, Desaguadero, Huacullani y Mazocruz muestran una actitud de aceptación "total y parcialmente de acuerdo", que la estructura curricular diversificada es de mucha importancia para la elaboración de las unidades de aprendizaje en la educación bilingüe intercultural y una minoría de los profesores indicaron que la elaboración de la estructura curricular diversificada no era tan importante, porque estos docentes justificaron que la estructura curricular básica enviado desde el Ministerio de Educación - Lima era suficiente para el trabajo educativo y no disponían suficiente tiempo para elaborar la estructura curricular diversificada.

Las afirmaciones anteriormente indicadas, nos despertó el interés de conocer a los 40 docentes de EBI, en cuanto a la elaboración de la estructura curricular diversificada y se formuló la siguiente pregunta con tres alternativas:

Diga, ¿En qué estado de elaboración se encuentra la estructura curricular diversificada de la EBI?

- a) Inicio de la elaboración.
- b) Proceso de la elaboración.
- c) Elaboración culminada de la estructura curricular diversificada.

Luego, se aplicó la entrevista a los docentes, cuyo resultado presentaremos en el siguiente cuadro:

**CUADRO N° 11. SITUACIÓN EN QUE SE ENCUENTRA LA
ESTRUCTURA CURRICULAR DIVERSIFICADA
DE EBI - 1999 (Entrevista 23-10-99)**

PROFESORES DE ADEs SITUACIÓN	¿En qué estado de elaboración se encuentra la estructura curricular diversificada de EBI?				TOTAL
	ADE Yunguyo	Desaguadero	Huacullani	Mazocruz	
Inicio de elaboración.	0	0	1	2	3
Proceso de elaboración.	8	4	4	6	22
Culminado la ECD.	2	6	5	2	15
TOTAL	10	10	10	10	40

FUENTE: Resultados de la entrevista de los docentes

Los datos proporcionados en el cuadro N° 11, es muy lamentable sacar a la luz del día, porque casi a la finalización del año académico (23-10-99); la mayor parte de los profesores que equivale a 22 personas sobre el total de 40 docentes en estudio, afirmaron que la elaboración de la estructura curricular diversificada de EBI se encuentra en el "proceso de elaboración", una minoría de 15 docentes cuentan con la elaboración del documento de la estructura curricular diversificada plenamente culminada y aprobada del ADE correspondiente. Y, finalmente 3 docentes no tienen elaborado la estructura curricular diversificada. En consecuencia, más de la mitad de los profesores de educación bilingüe intercultural de la zona aimara trabajan sin la diversificación de contenidos curriculares, por ende no se tomó en cuenta la problemática de la realidad local y regional del país.

La falta de culminación en la elaboración de la estructura curricular diversificada, significa que el maestro no ha cumplido uno de sus roles como investigador social para tipificar la problemática de la realidad de los niños y por ende de la comunidad, puesto que, en el manual práctico para el docente de EBI (1997:47), indica:

"El maestro debe tener interés y curiosidad por conocer, comprender y profundizar los diferentes aspectos de la realidad escolar, comunal, regional y nacional...el docente aplicando una serie de técnicas de participación y el diálogo intercultural, recoge los saberes de la comunidad y los incorpora en el currículo diversificado".

Luego, dado la importancia de la Estructura Curricular Básica del II Ciclo de Educación Primaria (1998:15), el currículo es un documento normativo que "orienta la acción educativa, encamina la selección y desarrollo de las actividades y compromete la acción de todos cuantos conforman la escuela, regula la organización del tiempo, el empleo de los materiales y los ambientes".

Por lo tanto, la situación descrita significa que, la mayoría de los docentes de la EBI de 40 profesores, los 22 docentes no tienen concluido la elaboración de la estructura curricular diversificada; por tanto, los problemas de la comunidad y de la región no están considerados para ser tratadas en las unidades de aprendizaje.

El cuadro que presentamos a continuación son los resultados de la encuesta de los profesores de cuatro ADEs que muestran la mayor aceptación al desarrollo de aprendizaje significativo en el idioma aimara y castellano.

CUADRO N° 12. LOS APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS DEBEN DESARROLLARSE EN LA LENGUA AIMARA Y CASTELLANA PARA EL MEJOR APRENDIZAJE DE LOS CONOCIMIENTOS.

ACTITUDES PROFESORES A CARGO 3ro y 4to GRADO	Totalmente en desa- cuerdo.	En desa- cuer- do.	Inde- ciso.	De acuerdo .	Totalmente de acuerdo.	Total
Yunguyo	0	1	0	1	8	10
Desaguadero.	0	0	0	0	10	10
Huacullani	2	2	0	1	5	10
Mazocruz.	6	1	0	0	3	10
TOTAL	8	4	0	2	26	40

FUENTE: Resultados de la entrevista de los docentes

En el presente cuadro N° 12, nos muestra la actitud de los profesores de cuatro ADEs, quienes muestran una mayor aceptación al desarrollo de los aprendizajes significativos en el idioma aimara y castellano y argumentan refiriéndose a los niños que les permite un mejor aprendizaje de los conocimientos, pero una minoría de los docentes muestran la actitud negativa frente al desarrollo de los aprendizajes significativos en el idioma aimara y castellano sin ninguna argumentación.

Particularizando los datos, se aprecia que los docentes de las ADEs Yunguyo y Desaguadero casi por unanimidad muestran una actitud positiva de aceptación "parcial y totalmente de acuerdo", que los aprendizajes significativos deben desarrollarse en el idioma aimara y castellano para el mejor aprendizaje de los conocimientos. Mientras, los docentes del ADE Huacullani y Mazocruz muestran una actitud contraria, la mayoría de ellos que equivale a 11 profesores sobre el total de 20 profesores, manifestaron "estar en desacuerdo", que los aprendizajes significativos se desarrollen en el idioma aimara y castellano. Situación que ha implicado encontrar las causas del rechazo al desarrollo de la EBI. Y, para caracterizar al docente de EBI por las razones que no está de acuerdo para desarrollar la lengua aimara y castellana, se formuló la siguiente interrogante para la entrevista de los profesores del ADE Huacullani y Mazocruz.

¿Por qué estas "en desacuerdo" para desarrollar los aprendizajes significativos en el idioma aimara y castellano? (entrevista N° 02)

Edad :

Sexo :

Condición laboral :

Conoce y maneja solamente L2 (castellano):

Conoce y maneja L1 y L2 (aimara y castellano): ..

La entrevista fue aplicada únicamente a los docentes del ADE Huacullani y Mazocruz; quienes según el cuadro N° 12, muestran mayor rechazo, menor aceptación al uso del idioma aimara y castellano para

el aprendizaje de los conocimientos y las respuestas presentamos en el siguiente cuadro.

CUADRO N° 13. CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE QUE NIEGA A LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

EDAD	¿Cuáles son las características del docente que está en desacuerdo para desarrollar los aprendizajes en aimara y castellano?						TOTAL
	Sexo		Condición laboral		Conoce y maneja solamente castellano	Conoce y maneja aimara y castellano	
	M	F	Nomb.	Cont.			
22 - 26	5	4	7	2	6	3	9
27 - 31	3	3	5	1	3	3	6
32 - 36	2	1	3	0	1	2	3
37- Más	1	1	2	0	2	0	2
					12	8	20

FUENTE: Resultado de la entrevista

El presente cuadro Nro. 13 complementa a los datos del cuadro N° 12, que podemos indicar, las causas por las que "están en desacuerdo" los profesores para desarrollar los aprendizajes significativos en el idioma aimara y castellano, se debe a la situación del docente. Del total de 20 docentes del ADE Huacullani y Mazocruz, el mayor número de docentes que equivale a 12 profesores sólo conocen y manejan el idioma castellano, cuyas edades fluctúan entre 22 a 37 años de edad a más, de ambos sexos, de condición laboral en la mayoría son nombrados; quienes están "en desacuerdo" por la falta del conocimiento y manejo de la lengua aimara que no permite desarrollar las actividades de aprendizaje significativo en el idioma aimara y castellano; y por la falta de la identidad lingüística por su formación monolingüe, ocultan o arguyen de no saber el manejo de la lengua

aimara en forma oral y escrita. El docente opta esta estrategia con la finalidad de disculparse para no desarrollar educación bilingüe intercultural en aimara y castellano, así podemos observar el siguiente testimonio de un docente de la EEP.N° 70389 de Muchuma del ADE Mazocruz, dice:

"... Antes que nada quiero manifestarle que tengo una gran dificultad lo que respecta al habla aimara, ya que no hablo fluidamente, entiendo sí, pero esto me dificulta en la enseñanza de los niños y también la variedad del aimara que existe en el departamento de Puno. En este sector que se habla el aimara es diferente que se habla el aimara de Pichacani y Yunguyo...". Como podemos apreciar el presente testimonio que, el docente conoce el idioma aimara, hasta percibe las distintas variedades del idioma aimara, pero atribuye de no saber hablar fluidamente y como consecuencia no aplica el uso del aimara y castellano en la educación bilingüe intercultural.

Por otra parte, una minoría de docentes que equivale a 8 profesores afirman "conocer y manejar la lengua aimara y castellana, es decir, hablan, leen y escriben"; quienes vienen desarrollando educación bilingüe intercultural en dos lenguas y en dos culturas, aunque muy mínimamente, sin embargo estos docentes están influenciados por los docentes monolingües castellano hablantes que no aplican el programa de EBI y que causan a los docentes de educación bilingüe el perjuicio social que no permite el verdadero desarrollo de la lengua y cultura aimara.

Otra de las causas que hemos detectado es, la Dirección Regional de Educación - Puno, encargado de la selección de docentes de EBI erróneamente asignó a los profesores monolingües y bilingües quechuahablantes en calidad de profesores nombrados a las escuelas de educación primaria bilingüe de la zona aimara; contraponiéndose a las normas emanadas de las instancias superiores, y en contra del Reglamento de la Ley del Profesorado Decreto Supremo N° 19-90-ED. en el Art. 281, dice:

"El nombramiento de directores unidocentes y profesores de aula o asignaturas en centros programas Educativos Bilingües, se coordinará necesariamente con organizaciones representativas de la comunidad nativa a fin de tener en cuenta sus propuestas sobre provisión de docentes".

De igual forma, la Resolución Vice-Ministerial N° 025-96-ED. para la contratación de docentes de EBI: en su Art. N° 1, dice: "Disponer que la contratación de los docentes que trabajan en zonas vernáculo hablantes y que imparten educación bilingüe intercultural, se efectúa cumpliendo el perfil básico siguiente:

"Docente titulado en Educación Primaria y/o capacitado en educación bilingüe intercultural, hablante de la lengua materna de s niños de la zona y del idioma castellano, y estar identificado y comprometido con los niños y comunidad cultural donde trabaja".

Analizando los resultados del cuadro N° 13 y las normas vigentes que amparan el desarrollo de la educación bilingüe, no son cumplidas a cabalidad por los órganos intermedios de la Dirección Regional de Educación-Puno; quienes son los directos responsables de la adjudicación de plazas vacantes, no tomaron en cuenta los criterios para el nombramiento o contratación de los docentes de EBI, como consecuencia, algunos profesores casi o nada desarrollaron la educación bilingüe intercultural; causando pérdidas económicas al Estado, capacitaciones sin ninguna productividad y el pago de remuneraciones mensuales se otorga sin que justifique el trabajo, y finalmente los niños no logran un aprendizaje satisfactorio.

En conclusión, uno de las causas más importantes que se ha encontrado para que la educación bilingüe intercultural no logre sus objetivos y las metas propuestas, es la presencia de los docentes monolingüe castellanohablantes, bilingüe quechuahablantes y docentes que carecen de la identidad lingüística y cultural que laboran en las aulas de educación bilingüe intercultural aimara y castellana.

CUADRO N° 14. DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE L1 Y L2 EN EBI-1999.

Distribución del tiempo por días Profesores a Cargo 3° y 4° grado	¿Cuál es la distribución del tiempo por día a la semana para desarrollar la enseñanza - aprendizaje L1 y L2?												
	L1 aimara						Total	L2 castellano					Total
	Medio día	1 día	2 días	3 días a más	Ninguno	Me dio día		1 día	2 días	3 días a más	Ninguno		
ADE. Yunguyo	7	2	-	-	1	10	-	-	-	10	-	10	
ADE. Desaguadero	5	4	1	-	-	10	-	-	1	9	-	10	
ADE. Huacullani	4	2	-	-	4	10	-	-	2	8	-	10	
ADE. Mazocruz	3	-	-	-	7	10	-	-	1	9	-	10	

FUENTE: Resultados de la entrevista a los profesores.

Los datos del presente cuadro N° 14, nos muestra sobre la programación del tiempo para desarrollar la enseñanza aprendizaje en L1 y L2, es como sigue:

Los profesores del ADE Yunguyo a cargo del tercero y cuarto grado de Educación Bilingüe Intercultural distribuyen el tiempo durante la semana para desarrollar en L1 (aimara), de la siguiente manera: 7 profesores destinaron "medio día", 2 profesores consideran el tiempo de "2 días" y 1 profesor no consideró horas específicas, sino hace uso la L1 en el momento que requiere en el proceso de enseñanza aprendizaje, y los 10 profesores de aula establecieron el tiempo más de "3 días" para desarrollar las clases en L2.

En caso de los profesores del ADE Desaguadero, consideraron el tiempo para desarrollar el idioma aimara durante la semana, 5 profesores destinaron el tiempo de "medio día", 4 profesores asignaron el tiempo de "1 día", y un docente asignó el tiempo de dos días. Mientras para el desarrollo de lengua castellana, los 9 profesores determinaron el tiempo "más de 3 días" y un profesor consideró "2 días" para desarrollar las clases en la lengua castellana.

Luego, de los 10 profesores del ADE Huacullani, para el desarrollo de aprendizajes en L1 (aimara) manifestaron: 4 profesores han considerado el tiempo de "medio día", 2 profesores disponieron "1 día" y 4 profesores no tienen establecido el tiempo para desarrollar los contenidos curriculares en L1. Mientras, para el desarrollo de clases en la lengua castellana, indican: los 8 profesores han establecido

el tiempo "más de 3 días" y 2 profesores establecieron el trabajo de "2 días" en la lengua castellana.

Finalmente en el caso de los profesores del ADE Mazocruz; de los 10 profesores en estudio relacionado a la enseñanza-aprendizaje en L1 manifestaron: 3 profesores destinaron el tiempo de "medio día", 7 profesores no establecieron el tiempo para desarrollar los aprendizajes en L1, que se desconoce las causas. Mientras para desarrollar la enseñanza-aprendizaje en la lengua castellana, manifestaron: los 9 profesores destinaron para el desarrollo en L2 durante "más de 3 días" y un solo profesor estableció el trabajo en L2 por el espacio de 2 días.

Analizando, minuciosamente los datos del presente cuadro, se aprecia que, la mayoría de los profesores de EBI a cargo del tercero y cuarto grado de educación primaria de las cuatro ADEs en estudio determinaron el tiempo de "medio día" y un día de trabajo para desarrollar el idioma aimara. Mientras casi los 40 profesores de EBI establecieron el tiempo "más de tres días" para desarrollar la enseñanza-aprendizaje en la lengua castellana como L2, es decir, para el trabajo en la lengua castellana establecieron el tiempo casi los cinco días durante la semana.

La distribución de tiempo desequilibrado para L1 y L2, es otra de las causas en la educación bilingüe intercultural aimara y castellano que no permite alcanzar a los logros significativos; sin embargo, viene desarrollando lentamente en L1 y L2. Tampoco

existen normas o pautas establecidas para la distribución de tiempo para poder desarrollar eficientemente en L1 y L2 sino están dadas a libre determinación de cada docente de aula, situación que no obliga al docente a preparar sus unidades de aprendizaje en L1 y L2 para desarrollar en cada lengua en forma separada. Por ende, la mayoría de los docentes no toman una actitud positiva para desarrollar el conocimiento de la cultura nativa a través de su propia lengua aimara. Así como la Dra. Madeleine Zúñiga (1988:79) dice:

"Enseñar en lengua materna significa no usar como puente, sino como un verdadero instrumento de educación...El conocimiento de la cultura materna en lo respecta a su comprensión e interpretación de la naturaleza, su concepción matemática, su organización social, ayudarán al docente en la recuperación de términos perdidos. Pero lo más importante es, que este conocimiento permitirá al docente enfrentar el reto de una enseñanza en lengua indígena, lo que es la meta de una educación bilingüe intercultural".

Por tanto, llegamos a determinar como respuesta a nuestra hipótesis de trabajo que, la distribución del tiempo desequilibrado para la enseñanza-aprendizaje en L1 y L2 es otra de las causas que la educación bilingüe intercultural no alcance a los logros significativos, y no exige mayor esfuerzo a los docentes sobre el conocimiento de la cultura aimara en su propia lengua, tampoco a los niños y niñas permite hacer la transferencia de habilidades de L1 para el mejor desarrollo de la lengua castellana.

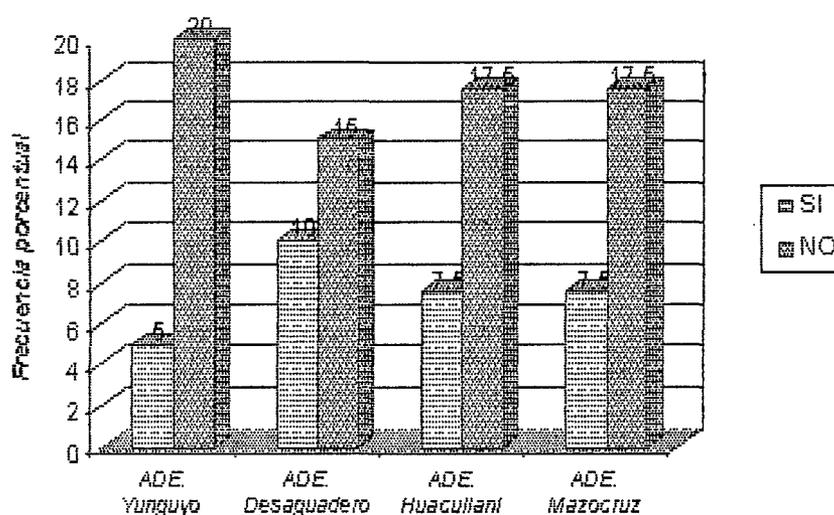
El siguiente cuadro está expresado en términos de porcentaje, que nos permite conocer el manejo de las teorías científicas pedagógicas, psicopedagógicas y psicolingüísticas de parte de los docentes en el nuevo enfoque pedagógico. Y, los docentes a la entrevista aplicada respondieron de la siguiente manera:

CUADRO N° 15. CONOCIMIENTO DE LOS DOCENTES SOBRE LAS TEORIAS CIENTÍFICAS DEL NUEVO ENFOQUE PEDAGÓGICO-2000

Afirmaciones Profesores a cargo 3° y 4° grado	¿Conoce usted las teorías científicas del nuevo enfoque pedagógico y aplica en desarrollo de los aprendizajes significativos?				Total
	SI		NO		
	N°	%	N°	%	
ADE. Yunguyo	2	5.0	8	20.0	10
ADE. Desaguadero	4	10.0	6	15.0	10
ADE. Huacullani	3	7.5	7	17.5	10
ADE. Mazocruz	3	7.5	7	17.5	10
TOTAL	12	30.0	28	70.0	40

FUENTE: Resultados de la encuesta de los docentes

HISTOGRAMA DEL CONOCIMIENTO DE LAS TEORIAS DEL NUEVO ENFOQUE PEDAGÓGICO



Del 100% del total de 40 docentes en estudio a cargo del tercero y cuarto grado de educación primaria bilingüe de las ADEs Yunguyo, Desaguadero, Huacullani y Mazocruz; el 70% de docentes no conocen ni aplican las teorías científicas en el desarrollo de los aprendizajes significativos, como son: "el desarrollo de la inteligencia" de J. Piaget, "Tipos de inteligencia" de H. Gardner, "Inteligencia emocional" de Daniel Goleman, "Desarrollo Humano" de Vigotsky, "Teoría de la Biología del Amor" de H. Maturana, "Biología de Aprendizaje" citado de Chomsky y Piaget, "Teoría de Aprendizaje Significativo" de David Ausubel, y otros. Y, solo 30% de los docentes manifestaron conocer y aplicar algunas de estas teorías en el desarrollo de las actividades significativas en la educación bilingüe intercultural aimara y castellano.

Analizando las manifestaciones de los profesores de la EBI de la zona Sur de Puno, podemos afirmar que, la mayoría de los profesores no conocen ni manejan las teorías científicas como base fundamental del constructivismo, esto significa que los docentes siguen desarrollando las sesiones de clase con el esquema tradicional y prueba de ello, se ha observado el desarrollo de clases en las diferentes aulas en la jurisdicción de los ADEs Yunguyo, Desaguadero, Huancullani y Mazocruz; la mayoría de los docentes no desarrollan activamente los aprendizajes significativos, tomando en cuenta los momentos de la actividad significativa: recuperación de saberes previos, construcción del conocimiento y transferencia de conocimientos, pero, una minoría de los docentes por lo menos hacen el intento de desarrollar el

constructivismo, empleando la música para aprender las operaciones matemáticas en el proceso cognitivo, en la comunicación integral emplean las canciones, recitan poemas y en el área de personal social realizan juego de roles, etc. Así podemos citar la observación vivenciada y testimonio del joven profesor bilingüe Hugo Jilaja H. de la E.E.P. N° 70302 de Canahuayto del distrito de Zepita, ADE Desaguadero desarrolla sus aprendizajes significativos muy activamente y dice:

"La verdad, antes de participar a la capacitación de EBI no sabía las teorías pedagógicas de Ausubel, Gardner, Brunner y los métodos activos...Ahora ya aplico y me permite trabajar activamente con la música, con palmas, cantando, cumpliendo juegos de roles...Que los niños y las niñas se sientan muy motivados y resultan ser más activos a la par de sus compañeros de otros centros educativos cercanos... Porque se ha visto en el desarrollo de clases con la reunión de los niños de Inter. centros educativos, los niños de la escuela de Canahuayto son más activos y siempre fueron buenos, incluso en el concurso de conocimientos llegan hasta la ciudad de Lima...Ahora siguen adelante...Y los padres de familia y autoridades de la comunidad se sienten contentos"

En conclusión, podemos decir, aunque el mayor porcentaje de los profesores no aplican eficientemente el constructivismo por desconocimiento de las teorías científicas del nuevo enfoque pedagógico, pero, existen algunas huellas pragmáticas que vienen haciendo historia dentro del desarrollo de la educación bilingüe intercultural aimara y castellana,

El presente cuadro nos muestra que, los métodos activos más conocidos y aplicados por los 40 docentes de las 4 ADEs para desarrollar las sesiones de aprendizaje, son los métodos que están subrayadas, como: el método comparativo, método de rompe cabezas, método de trabajo en equipo, método de proyectos y los métodos lógicos: analítico-sintético e inductivo. Sin embargo, otros métodos más activos y funcionales para el desarrollo de las actividades de aprendizaje significativo, no están tomadas en cuenta para el uso, razón por la cual, algunos maestros aún siguen utilizando los métodos tradicionales.

b) Actitudes afectivas

Son las expresiones de sentimiento, valoración y afectividad frente a los hechos u objetos de la realidad.

CUADRO N° 17. LOS NIÑOS DEBEN PRODUCIR EL MATERIAL DE LECTURA EN LA LENGUA AIMARA Y CASTELLANA-1999

ACTITUDES PROFESORES POR ADEs.	Totalmente en desacuerdo.	En desacuerdo.	Indeciso.	De acuerdo.	Totalmente de acuerdo.	Total
Yunguyo	-	-	-	2	8	10
Desaguadero.	-	-	-	1	9	10
Huacullani	-	-	-	1	9	10
Mazo cruz.	4	-	-	5	1	10
TOTAL	4	-	-	9	27	40

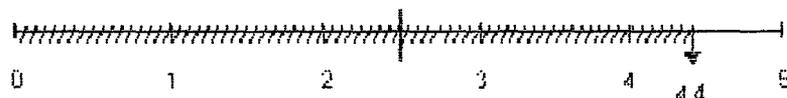
FUENTE: Resultado del cuestionario de los docentes

El registro de datos en la escala de Lickert, tenemos:

$$175 / 40 = 4.4$$

El índice es 4.4 en la escala sobre 5 puntos.

GRÁFICO Nº 09



El presente cuadro nos muestra que, en términos generales el mayor número de profesores de las ADEs Yunguyo, Desaguadero, Huacullani y Mazocruz muestran una actitud de aceptación "parcial y totalmente de acuerdo", que los niños y niñas produzcan los materiales de lectura en la lengua aimara; luego particularizando los datos tenemos, los profesores de las ADEs Yunguyo. Desaguadero y Huacullani muestran mayor actitud de afectividad que los niños y las niñas produzcan el material de lectura en la lengua aimara.

Mientras el mayor número de profesores que pertenecen al ADE Mazocruz muestran una actitud de afectividad positiva, "parcialmente de acuerdo" que los niños produzcan material de lectura en aimara y un menor número de profesores manifiestan una actitud negativa "totalmente en desacuerdo" que los niños produzcan el material de lectura en la lengua aimara.

Analizando los datos proporcionados por los profesores del ADE Mazocruz, quienes muestran una actitud "totalmente en desacuerdo", que la producción del material de lectura se haga en la lengua materna aimara, por la falta de la aplicación del programa de educación bilingüe intercultural.

El siguiente cuadro nos muestra que los profesores a cargo de los niños del tercero y cuarto grado de educación primaria de las ADEs Yunguyo, Desaguadero, Huacullani y Mazocruz, muestran una actitud de afectividad "parcial y totalmente de acuerdo", que los niños y las niñas practiquen las danzas autóctonas y músicas nativas.

CUADRO N° 18. LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DEBEN PARTICIPAR EN LA EJECUCIÓN DE DANZAS AUTÓCTONAS PARA LA ALEGRÍA DE LAS PERSONAS.

ACTITUDES PROFESORES POR ADEs	ACTITUDES					Total
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerd o	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Yunguyo	-	-	-	2	8	10
Desaguadero.	-	-	-	-	10	10
Huacullani	-	-	-	1	9	10
Mazocruz.	-	-	-	2	8	10
TOTAL	-	-	-	5	35	40

FUENTE: Resultado del cuestionario de los docentes.

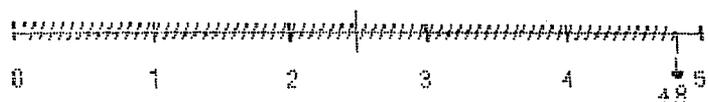
Para registrar los datos en la escala de Lickert, tenemos:

$$(1 \times 0) + (2 \times 0) + (3 \times 0) + (4 \times 5) + (5 \times 35) = 195.$$

$$195/40 = 4.87.$$

El índice es 4.87.

GRÁFICO Nº 10



La escala nos muestra mayor afectividad y sentimiento hacia el cultivo de danzas autóctonas y música nativa de parte de los niños y profesores de EBI en el contexto multilingüe y pluricultural de la sociedad puneña.

Conforme los datos que reflejan en el cuadro Nro. 11, los profesores que pertenecen al ADE Mazocruz, aceptaron la revaloración de la cultura nativa aimara, porque los niños y niñas vienen participando en la ejecución de danzas, tocan los instrumentos musicales autóctonos. Esto implica la mayor capacitación para el cambio de actitudes negativas de algunos docentes, frente al desarrollo de la educación bilingüe intercultural.

En conclusión, los docentes de las cuatro ADEs Yunguyo, Desaguadero, Huacullani y Mazocruz aceptan el cultivo de valores culturales a través de la ejecución de danzas nativas, cantan las canciones en la lengua aimara, escriben cuentos andinos; y desarrollan las clases en el idioma aimara sistemáticamente de la cultura nativa, tal como se podrá verificar las canciones más entonadas por los niños y sesión de clases en aimara que se encuentran en el anexo del presente documento.

c) Actitudes de comportamiento

Son formas de conducta o comportamiento de los docentes que dan respuesta frente al uso de la lengua y cultura aimara en la escuela.

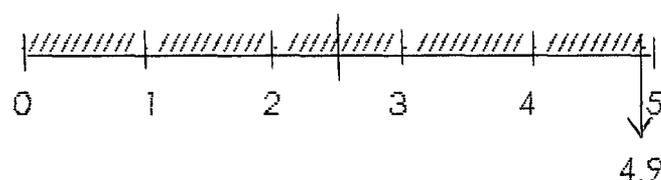
CUADRO N° 19. EL USO DE LA LENGUA AIMARA EN LA ESCUELA ES UN OBSTÁCULO PARA EL ALUMNO Y CAUSA CONFUSIONES PARA EL APRENDIZAJE DEL CASTELLANO.

ACTITUDES PROFESORES	Totalmente en Desacuerdo.	En desacuerdo.	Indeciso.	De acuerdo.	Totalmente de acuerdo.	Total
Yunguyo	8	0	0	2	0	10
Desaguadero.	9	0	0	1	0	10
Huacullani	6	1	0	0	3	10
Mazo cruz.	2	1	0	0	7	10
TOTAL	25	2	0	3	10	40

FUENTE: Resultados del cuestionario de los docentes

El índice es 3.7 sobre los 5 puntos de la escala.

GRÁFICO N° 11



La escala indica, la actitud de mayor rechazo, a que "el uso de la lengua aimara en la escuela sea un obstáculo para el alumno y que origine confusiones para el aprendizaje del castellano"; esta actitud de

los profesores significa, el mayor rechazo al ítem negativo, y al rechazar al ítem, refuerza a la mayor aceptación sobre el uso de la lengua aimara en la educación Bilingüe Intercultural y no trae confusiones para el aprendizaje del castellano. Describiendo el cuadro N° 19, nos muestran que, los profesores de los 4 ADEs tienen distintas actitudes, así como los docentes de las ADEs Yunguyo, Desaguadero y Huacullani rechazan categóricamente con una actitud de "total y parcialmente en desacuerdo" que el uso de la lengua aimara en el centro educativo sea un obstáculo para el alumno y que origine confusiones para el mejor aprendizaje del idioma castellano. La situación dada, significa la reafirmación sobre el uso de la lengua aimara de la escuela es aceptado por los profesores de los tres ADEs en estudio. Sin embargo, los profesores del ADE Mazocruz muestran una actitud de aceptación "totalmente de acuerdo" que la lengua aimara no debe ser practicada en la escuela porque consideran como un obstáculo y causa confusiones para el mejor aprendizaje del idioma castellano.

En conclusión, el mayor número de docentes muestran una actitud de aceptación, indicando que el uso de la lengua aimara por los niños en la escuela, no es un obstáculo para el aprendizaje del castellano, ni tampoco causa confusiones para el aprendizaje de otras lenguas.

3. Actitud de los padres de familia frente a la educación bilingüe intercultural aimara y castellano

Los padres de familia directa o indirectamente influyen a la educación de sus hijos, por ende muestran actitudes de aceptación o rechazo frente a la enseñanza del idioma aimara y castellano.

a) Actitudes cognitivas

CUADRO N° 20. ESTAS DE ACUERDO QUE LOS PROFESORES ENSEÑEN A TUS HIJOS EN LA LENGUA AIMARA Y CASTELLANA.

ACTITUDES PADRES DE FAMILIA	Totalmente en desacuerdo.	En desacuerdo.	Indeciso.	De acuerdo.	Totalmente de acuerdo.	Total
ADE. Yunguyo	-	-	3	2	5	10
ADE. Desaguadero.	-	-	2	3	5	10
ADE. Huacullani	-	-	5	3	2	10
ADE. Mazocruz.	1	-	5	1	3	10
TOTAL	1	0	15	9	15	40

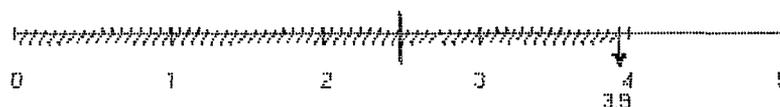
FUENTE: Resultado del cuestionario a los padres de familia

Para la confiabilidad de los datos, es imprescindible registrar en la escala, cuyos resultados son:

$$157 / 40 = 3.9$$

El índice es 3.9 sobre 5 puntos.

GRÁFICO Nº 12



La escala nos muestra mayor aceptación y menor rechazo de los padres de familia, frente a la enseñanza de sus hijos en el idioma aimara y castellano de parte de los profesores de la EBI.

Los resultados del cuadro Nº 20, nos indica que, el mayor número de los padres de familia de las ADEs Yunguyo, Desguadero, Huacullani y Mazocruz muestran una actitud de "parcial y totalmente de acuerdo" que los profesores enseñen a sus hijos en la lengua aimara castellana. Sin embargo, un número considerable de 15 padres de familia sobre el total de 40 padres de familia muestran una actitud de "indeciso", es decir, ellos no emiten juicios u opiniones de aceptación o negación a que sus hijos reciban en la escuela la enseñanza-aprendizaje tanto en la lengua aimara como en la lengua castellana. Y no existen padres de familia que muestren una actitud de rechazo "total y parcialmente en desacuerdo" que sus hijos reciban la enseñanza-aprendizaje de los profesores tanto en el idioma aimara como en el castellano, a excepción de un padre de familia que está "en desacuerdo" que su hijo no debe recibir la enseñanza en aimara y castellano; propiciado por el maestro.

Analizando, los resultados del cuadro, podemos afirmar que los padres de familia casi en su

totalidad no muestran una actitud de rechazo, más bien aceptan que sus hijos reciban en la escuela la enseñanza-aprendizaje en dos lenguas L1 y L2, y en dos culturas. En consecuencia, estas manifestaciones de los padres de familia no muestran una actitud negativa frente a la EBI, a pesar de tener la carencia de información acerca de las bondades de la EBI. Y luego para tener más elementos de juicio se entrevistó al señor Rubén Chambilla de la comunidad de Bajo Ayriguas del distrito de Zepita, se logró obtener la información evidencial de las siguientes interrogantes:

P. ¿ Estas de acuerdo que los profesores enseñen a tus hijos en aimara y castellano?

R. Si estoy de acuerdo.

P. ¿ Por qué estas de acuerdo?

R. "Porque actualmente en esta parte de la zona los profesores están enseñando a los alumnos en la lengua aimara, eso me parece que está bien, porque la lengua aimara es la herencia de nuestros abuelos y yo lo felicito a los profesores que enseñen en aimara, en castellano, también deben enseñar en inglés, así podemos conocer la vida de los gringos, dicen que ellos tienen un avance en su país, pero que será, la verdad no sé"

En conclusión, el mayor número de los padres de familia muestran una actitud de aceptación que sus hijos reciban en la escuela la enseñanza-aprendizaje en la lengua aimara y castellana y un menor número de los padres de familia, no opinan a favor ni en contra de la EBI y ningún padre de familia está en contra de la opinión de educación

bilingüe intercultural aimara y castellano en las ADEs. Yunguyo, Desaguadero, Huacullani y Mazocruz de la zona Sur del departamento de Puno.

CUADRO N° 21. ¿QUÉ ACCIÓN TOMARÍA COMO PADRE DE FAMILIA FRENTE A LA DETERMINACIÓN DE HORAS, QUE DESDE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN ESTABLECEN DURANTE LA SEMANA SE DEBE DESARROLLAR 2 DIAS EN AIMARA Y 3 DIAS EN LA LENGUA CASTELLANA?

Actitudes de reacción Padres De Familia	Usted, ¿Qué acción tomaría, si desde el Ministerio de Educación se determina que la enseñanza - aprendizaje debe desarrollarse 2 días aimara y 3 días en castellano?								Total
	Aceptas		Trasladará su hijo a otro C.E.		Te opones con protestas		Dejas a libre decisión del profesor		
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	
ADE. Yunguyo	3	7.5	0		0		7	17.5	10
ADE. Desaguadero	6	15.0	0		0		4	10.0	10
ADE. Huacullani	5	12.5	0		0		5	12.5	10
ADE. Mazocruz	3	7.5	1		0		6	15.0	10
TOTAL	17	42.5	1	2.5	0		22	55.0	40

FUENTE: Resultado del cuestionario de los padres de familia

De la entrevista a 40 padres de familia, según el cuadro N° 21, se deduce que, 42.5% de los padres de familia de las ADEs Yunguyo, Desaguadero, Huancullani y Mazocruz aceptarían la acción tomada desde el Ministerio de Educación, que la enseñanza-aprendizaje sea desarrollada 2 días en la lengua aimara y 3 días en la lengua castellana; sólo el 2.5% de los padres de familia harían el traslado de sus hijos a otros centros educativos; y el 55% de los padres de familia de las 4 ADEs dejarían a "libre decisión de los profesores" la acción determinada desde el Ministerio

de Educación para que la enseñanza-aprendizaje sea desarrollada en L1 2 días y L2 durante 3 días.

La opinión manifestada por los padres de familia significa que, ellos simplemente acatarían las decisiones tomadas por el Ministerio de Educación para su cumplimiento y el otro 55% de los padres de familia dejarían a la libre disposición de los profesores frente a la acción tomada desde el Ministerio de Educación.

En conclusión, los padres de familia de los centros educativos en estudio no intervendrían directamente con la oposición frente a las decisiones tomadas desde el Ministerio de Educación, sino dejarían a la libre determinación de los profesores conforme a la política de educación bilingüe intercultural.

b) Actitudes afectivas

CUADRO N° 22. ¿TE GUSTA QUE TUS HIJOS HABLEN Y ESCRIBAN LAS CANCIONES, CUENTOS Y ADIVINANZAS EN EL IDIOMA AIMARA Y CASTELLANO?

ACTITUDES PADRES DE FAMILIA	Totalmente en desacuerdo.	En desacuerdo.	Indeciso.	De acuerdo.	Totalmente de acuerdo.	Total
ADE. Yunguyo	-	-	2	2	6	10
ADE. Desaguadero.	-	-	2	3	5	10
ADE. Huacullani	-	1	3	2	4	10
ADE. Mazocruz.	-	2	2	2	4	10
TOTAL	-	3	9	9	19	40

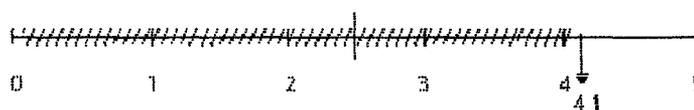
FUENTE: Resultado del cuestionario de los padres de familia

Registro de datos en la escala de Lickert.

$$164/40=4.1$$

El índice es 4.1 sobre 5 puntos.

GRÁFICO Nº 13



El gráfico en la escala nos muestra que, los padres de familia tienen una actitud de mayor aceptación y un menor rechazo a la educación bilingüe intercultural, conforme queda determinada en la escala de Lickert con el valor de 4.1.

El cuadro Nº 22 nos muestra que los padres de familia de los niños del tercero y cuarto grado de las cuatro ADEs Yunguyo, Desaguadero, Huacullani y Mazocruz manifiestan una actitud de mayor aceptación de afectividad "parcial y totalmente de acuerdo", que sus hijos hablen y escriban las canciones, cuentos, adivinanzas en el idioma aimara y castellano, que equivale a 28 padres de familia sobre el total de 40 sujetos. Sin embargo existe un menor número de padres de familia, quienes muestran una actitud de rechazo "parcialmente en desacuerdo" que sus menores hijos no deben practicar el uso de la lengua aimara ni deben escribir las canciones, cuentos, adivinanzas en el lengua aimara. A esta afirmación complementamos con la entrevista a los padres de familia de la comunidad de Jorjicha del distrito de Zepita, el día 15-10-99 con las siguientes interrogantes:

P. ¿Estas de acuerdo que tus hijos estudien en la escuela de educación bilingüe intercultural?

R. "Sí pues, antes mis hijos mayores no querían ir a la escuela, por eso se quedó chacarero, ahora estos pequeños no quieren faltarse de la escuela y cada día nos cuentan lo que hacen en la escuela, inclusive uno de mis hijos ya habla de medicinas naturales; esto me hace pensar que la educación bilingüe debe ser bueno, pero nosotros no conocemos... tampoco alguna persona nos habló de educación bilingüe".

P. ¿Estas de acuerdo con la educación bilingüe?

R. Sí pues, los niños deben aprender en aimará y castellano, porque en la comunidad siempre hablamos el aimara, pero algunas personas ya no quieren hablar el aimara, sin embargo, nosotros escuchamos por radio, para trabajar en las instituciones piden como requisito el dominio del quechua o aimara, entonces nuestros hijos ya están preparándose para que puedan trabajar en las instituciones, pero nos preguntamos, qué hará el niño de la ciudad que no sabe el quechua ni aimara".

Ahora, entrevistamos a otro padre de familia de la comunidad de Huallatiri señor Efraín Mollo, 12-11-99, formulamos la siguiente pregunta:

P. ¿Estas de acuerdo que se aplique la educación bilingüe intercultural?

R. Sí, pero yo me pregunto, ¿por qué en la ciudad no se aplica la educación bilingüe, no será importante? Creo que aquí está fallando algo, nuestros hijos en el campo están aprendiendo aimara y castellano, pero los hijos de los mistes

sólo saben el castellano y cómo trabajarán en las instituciones, por eso actualmente muchos doctores no pueden comunicarse con los aimarinos".

Los datos proporcionados del padre de familia, nos da a conocer que, la mayoría de los padres de familia no conocen la metodología de trabajo de educación bilingüe intercultural, tampoco recibieron alguna capacitación sobre las bondades de la EBI, para que apoyen a la educación de sus hijos, sin embargo dan una valoración al comportamiento de los niños.

Por tanto, llegamos a la conclusión que los padres de familia de las comunidades en estudio, no muestran actitudes negativas frente a la educación bilingüe intercultural, porque no se encontró oposiciones de parte de los padres de familia en contra de la EBI; más bien dejan a libre criterio de los profesores de aula.

4. Conocimiento de la interculturalidad.

La noción de la interculturalidad siempre ha sido abordada en diferentes seminarios, congresos y ensayos producidos por especialistas dedicados a la planificación y ejecución de los programas de EBI, para ello ya existe suficiente bibliografía. Nuestra intención no es retomar este debate teórico, sino más bien buscamos dar cuenta sobre la realidad marcada por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder, en donde interactúan las personas procedentes de diversas tradiciones culturales.

Los pobladores de las zonas de estudio perciben la interculturalidad como la desigualdad económica social entre los habitantes del Perú, así como dicen, nosotros somos aymaras, ellos son los "mistis" o "q'aras".

A partir de estas frases, se ha formulado varias interrogantes:

1. ¿Todas las personas que viven en la comunidad son iguales?

Texto 1:

"No, porque aquí en la comunidad hay personas que van a otras ciudades en busca de trabajo, ellos ya quieren ser mistes, refinados, dicen que conocen otras cosas que no hay en esta comunidad, hasta la forma de vestir han cambiado con ropas de modelo y nosotros nos quedamos admirados".

La migración desde la comunidad campesina hacia centros urbanos repercute un proceso de cambio cultural, optando un modelo occidental, así como la forma de la vestimenta tradicional con "poncho" se cambia a "casaca", el uso de bolsón o "ch'uspa" es cambiado por "maletín".

Texto 2.

"Miguel, dice: khaya kulijyalanakaxa mistimisti tukutawa, kunatixa kastillanu arutha parlapxi sirwa, naylu isinaka uskusipxi, jupanakasti mantiyuru q'ipt'atawa maykarusa sarapxirina, jichha waynaptasinisti muchilaru q'ipt'asitawa markarusa sarapxi..."

"Miguel indica: aquellos colegiales se han convertido como "los mistis", porque hablan el

castellano, se visten ropas de seda, ellos iban al pueblo cargado de "manteo" ahora convertido en jóvenes van al pueblo cargado en mochila..."

Culturalmente, los nativos perciben las diferencias por el cambio de la vistementsa, uso del castellano, formas de comportamiento distinta a su vivencia, lo catalogan como lo extraño, diferente que ellos.

Texto 3.

Lucía, una joven de 25 años, dirigente del Club de Madres, apenas tiene segundo grado de educación primaria quien manifiesta en respuesta a la siguiente interrogante:

¿Los colegiales saben mejor que usted?

"Se ríe, kunjataki jupanakasti, nayaran janiwa escapitaspati, jupanakaxa liyiña, qillqaña yatipí, pero nayaruxa janiwa atipkitaspati, kunatixa, jupanakaxa liwrunakaxa parki ukanakxa uñt'apxipí, piro, campesino jilatanakena yatitanakapa, achachilanakasana apanaqawinakapaxa sinti, sintikiwa armt'asxapxi, ukatha nayaxa kulijyalanakaru sirithwa, aymara aruta arst'asifiñani sasa, ukatha jupanakasti janikiwa aymara parlaña puyripxirikiti, ukatha jistha, jupanakaxa kastillanuxa yatipí, liyina, qillqañsa yatiraki, piro, nayjama arust'aña janiwa puyripkiti.

¿Jumasti kunjamaraki arsta?

Nayaxa, aka kumurirarajanxa, ayllunakajanxa aymara arutha arst'astha, niyatixa wiraxuchanakampixa jakistha, ukanxa kastillanutha, aymaratha ukhama aruskipt'astha, ukatha compañeranakajasa sapxituwa, jumaxa walpinwa yatta, suma qhananchiri kullakatawa, sasawa sapxitu".

El nativo aimarahablante, dentro de su cultura se siente seguro de sí mismo, porque, la señora no se siente inferior frente a los escolares de educación secundaria, sino ella afirma hablar mejor su aimara a comparación de los castellano hablantes; esto implica que cada cultura se desarrolla con su propia lengua.

En razón de las manifestaciones de los comuneros y la visita realizada a los diferentes centros educativos bilingües en la zona aimara, se ha podido describir la situación de la interculturalidad de los alumnos, profesores y padres de familia lo siguiente:

a) Comportamiento de los alumnos

- Que los alumnos en la zona de Huacullani y Desaguadero cuya educación es bilingüe tienen mejor rendimiento escolar en comparación con sus pares que sólo reciben educación en hispano y muestran seguridad al hablar el idioma aimara.
- Se ha observado que la participación de las niñas en la escuela se incrementa cada vez mayor a comparación de los niños.
- Existe fuerte pugna entre los niños y niñas de escuelas bilingües con los niños de escuelas monolingüe hispanos, debido a que los niños bilingües desían realizar el debate sobre el conocimiento de la cultura nativa y universal, así como manifiesta:

"Yo conozco mi lengua, puedo escribir en aimara... conozco las medicinas a base de hierbas que puedo

curar mis enfermedades, ... Sin embargo, esos niños de esas escuelas (hispano) no saben, ni conocen. También, yo conozco las medicinas de boticas que están hechas de nuestras hierbas, así como jarabe dice que está hecho de manzanilla, llanten y otros" (niño 12 años EEP N° 70632 de Corjicha - Zepita)

En esta expresión, el niño manifiesta tener fuerte identidad cultural y lingüística, y muestran una actitud de rechazo a los niños de escuelas monolingüe hispanos.

- Se determina que a mayor aprendizaje y mejor uso de la lengua materna, se da mayor aprendizaje y mejor uso de la segunda lengua, en tanto éste se sustenta en los aprendizajes y expresiones previas de los educandos.
- Los niños del ADE Mazocruz tienen distinta forma de comportamiento a comparación de los niños del ADE Huacullani, Desaguadero, ellos no tienen una actitud defenida, aún no tienen una valoración y autoestima de su lengua, cultura, religiosidad y otros, debido a la fuerte influencia de sus familiares que migran a Tacna, Moquegua y Puno.

Análisis

En las zonas de estudio, donde los niños y las niñas muestran una actitud positiva de aceptación al desarrollo de la educación bilingüe intercultural aimara - castellano, existe la presencia de docentes bilingües aimara - castellano hablantes, quienes mostrando su identidad trabajan concientemente y como producto de ello, los niños bilingües muestran ciertos desafíos de competencia

cognoscitiva frente a los niños hispanos de escuelas monolingües.

b. Comportamiento de los padres de familia

En las comunidades donde se desarrollan la educación bilingüe interculturalidad; se describe de la siguiente manera:

- Hay mayor intervención de los padres y madres de familia en la escuela, concretamente en la gestión escolar y en las actividades escolares durante el año.
- Existe una creciente preocupación, por parte de los padres y madres de familia, a una educación de mejor calidad para que sus hijos salgan de la pobreza.
- El uso de la lengua materna aimara en la escuela contribuye mejor confianza de los docentes y una mejor organización comunitaria, ya que en los talleres de semibilización de EBI, concurren autoridades comunales, jóvenes, madres de familia y la comunidad en general.

Análisis

En las escuelas donde se aplica la verdadera educación bilingüe intercultural, los padres de familia se integran a la tarea educativa, muestran mayor preocupación del aprendizaje de sus hijos, exigen una educación de mejor calidad, mejor coordinación, mayor participación de autoridades comunales a eventos educativos y culturales, etc.

c. Comportamiento de los docentes

- Un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural refuerza el desarrollo de la capacidad de diálogo entre los diferentes actores de la educación (profesor - alumno - padres de familia).
- Los maestros que muestran identificación con la EBI. mantiene estrecha relación con la comunidad, participa en la vida comunitaria, promueve la participación de las comunidades en la vida escolar, comparte sus experiencias con otros docentes, desarrolla iniciativas en el aprovechamiento de los recursos naturales de la zona para el desarrollo de los contenidos en función de las necesidades de la comunidad, etc.
- Los docentes hablantes del idioma aimaracastellano tienen mejores interrelaciones personales con los padres de familia y niños, y desarrollan las unidades didácticas en L1 y L2, se adecúan fácilmente a los cambios pedagógicos, aceptan las diferencias y semejanzas entre personas, comunidades, regionales, nacional e internacional.
- Los docentes monolingües hispanohablantes y bilingüe quechua-castellanohablantes que laboran en un contexto educativo bilingüe aimara-castellano, lo primero que hacen es justificar que la educación bilingüe no se desarrolla adecuadamente porque los padres de familia "no quieren educación bilingüe", que todos los niños saben hablar el castellano, y no existen materiales educativos. Además, algunos docentes

monolingües hispanos son promotores para difundir negativamente a la educación bilingüe intercultural, causándole incertidumbre a la opinión pública, con ello buscan estrategias que Favorezcan a su profesión y perjudica al desarrollo de la EBI y de la comunidad.

Análisis

- El maestro bilingüe identificado con su lengua, cultura y sociedad, trabaja conscientemente para el desarrollo del programa de EBI, a través de una serie de actividades como la participación activa en la comunidad, comparte sus experiencias con otros colegas, aprovecha los recursos naturales de la zona para desarrollar los contenidos temáticos en L1 y L2, orienta el desarrollo de los contenidos curriculares a las necesidades de la comunidad, etc. que permite mejor desarrollo de la educación bilingüe intercultural.

Mientras, los docentes monolingüe hispano y bilingüe quechua-castellano hablantes, no muestran la voluntad de trabajo, autoestima, porque recurren a otras estrategias para causar negativamente al desarrollo de la EBI.

CONCLUSIONES

1. Los alumnos del tercero y cuarto grado de educación primaria bilingüe de las ADEs Yunguyo, Desaguadero, Huacullani y Mazocruz muestran una actitud de mayor aceptación, menor rechazo a la enseñanza - aprendizaje en la lengua aimara y castellana.

Las causas de menor rechazo de parte de los profesores de aula frente a la EBI, se debe, porque no desarrollan las sesiones de clase en L1 y L2 en forma separada, y permiten a los niños que combinen los códigos lingüísticos de L1 y L2, como consecuencia, causan a los niños confusiones o interferencias lingüísticas en los diferentes niveles de la lengua.

(Cuadro N° 01)

2. Los alumnos de las cuatro ADEs de la educación bilingüe intercultural muestran una actitud de mayor aceptación porque les permite mejor asimilación de conocimientos, y el menor rechazo al uso de la lengua aimara y castellana se debe a las interferencias lingüísticas producidas por los niños.

(Cuadro N° 02)

3. Queda determinada, de los 80 niños y niñas estudiados de las ADEs Yunguyo, Desaguadero, Huacullani y Mazocruz; indican que, los 40 niños y niñas muestran una actitud de aceptación "total y parcialmente de acuerdo", que el desarrollo de los aprendizajes significativos en el idioma

aimara y castellano trae confusiones para el alumno; y 37 niños y niñas del total de la muestra, afirman una actitud de rechazo, "total y parcialmente en desacuerdo", que el desarrollo de los aprendizajes significativos en L1 y L2 "traigan confusiones"; es decir, estos alumnos al rechazar la formulación del ítem negativo, aceptan el desarrollo de clases en aimara y castellano porque no trae confusiones, más bien permite el mejor entendimiento (Cuadro N° 03). Luego, los alumnos que indican como causa de confusión al desarrollo en el idioma aimara y castellano porque, algunos profesores de aula no desarrollan educación bilingüe intercultural por ser monolingüe hispanohablante o bilingüe quechuahablante.

(Cuadro N° 03)

4. La mayor parte de los alumnos que pertenecen a las ADEs de Yunguyo y Desaguadero muestran una actitud de rechazo "total y parcialmente en desacuerdo", que en la escuela se enseñe únicamente los conocimientos en la lengua castellana, con esta actitud, reclaman que la enseñanza - aprendizaje sea en dos lenguas L1 y L2, y en dos culturas. Mientras, los alumnos de las ADEs Huacullani y Mazocruz muestran una actitud "total y parcialmente de acuerdo" que los aprendizajes se desarrollen únicamente en el idioma castellano, debido a la poca práctica cotidiana, y por el desconocimiento y difusión de las bondades de EBI, por parte de los docentes de aula.

(Cuadro N° 04)

5. Los alumnos del tercero y cuarto grado de educación primaria que desarrollaron sistemáticamente las sesiones de clase en la lengua aimara y castellana, tienen mejor nivel de manejo en la lectura, escritura y la comunicación oral en ambas lenguas, mientras los alumnos que tuvieron poca experiencia en el desarrollo de ambas lenguas, tienen menor nivel de manejo; es decir, pueden hablar, leer; pero no pueden escribir con facilidad en ambas lenguas, situación que deja en desventaja frente a una persona bilingüe.

(Cuadro N° 05)

6. Queda determinada que, los niños y niñas aunque no hayan recibido la enseñanza aprendizaje en la lengua aimara y castellana, siguen cultivando los valores culturales de su comunidad, expresando su propio sentimiento espiritual a través de la práctica de canciones, uso de la lengua aimara, recopilación de cuentos, etc. Por lo que, el desarrollo de la educación bilingüe intercultural es oportuno para rescatar el desarrollo de la cultura aimara en el contexto de la sociedad multilingüe y pluricultural.

(Cuadro N° 06)

7. Las causas de la actitud de rechazo de los alumnos, al uso de la lengua aimara y castellana de parte de sus profesores, se debe que, los mismos profesores no practican la comunicación con sus alumnos en el idioma aimara, unos por ser monolingüe castellanohablantes, bilingüe quechuahablantes y otros siendo hablantes del

idioma aimara no tienen la identidad lingüística y cultural, como producto de la formación monolingüe castellanizante de los centros superiores de formación docente.

Otra de las causas es la falta de la producción de materiales educativos elaborados con los propios recursos de la zona, debido que los profesores no están preparados ni capacitados para la realidad educativa del área rural, sino están formados para prestar servicios en el área urbana; situación que no ha permitido ambientar el salón de clases.

(Cuadros N° 07 y 08)

8. Los niños y niñas de la educación bilingüe intercultural que experimentan el uso de la lengua aimara y castellana, muestran mayor aceptación y menor rechazo a la educación bilingüe intercultural. Mientras la menor aceptación y mayor rechazo a la EBI, se debe a la poca práctica de los niños y niñas de la educación bilingüe intercultural en aimara y castellano.

(Cuadro N° 09)

9. Otra de las causas que no permite al maestro desarrollar adecuadamente la educación bilingüe intercultural en la lengua aimara y castellana es por la falta de una estructura curricular diversificada orientada a L1 y L2, porque de los 40 docentes en estudio al 23 de octubre de 1999, la ECD se encontró de la siguiente manera:

Los 03 docentes estuvieron al inicio de la elaboración, 22 docentes estuvieron en el proceso

de la elaboración y sólo 15 docentes trabajaron con la estructura curricular diversificada debidamente concluida y aprobada por el ADE correspondiente.

(Cuadro N° 10 y 11)

10. Algunos docentes de la educación bilingüe intercultural no desarrollaron los conocimientos en L1 y L2 porque son monolingüe castellanohablantes, bilingüe quechua castellanohablantes, docentes sin identidad lingüística y cultural por su formación monolingüe castellanizante; quienes laboran en la zona aimara por una mala adjudicación de plaza docente por parte de las autoridades educativas de la Dirección Regional de Educación de Puno.

(Cuadro N° 12 y 13)

11. Otra de las causas principales que se ha detectado para que la educación bilingüe intercultural no alcance a los logros esperados es la falta de la distribución del tiempo para desarrollar separadamente los contenidos curriculares en L1 y L2, con el uso de la metodología activa de la EBI.

(Cuadro N° 14, 15, 16)

12. Queda demostrada que, los profesores de aula de los centros educativos en estudio, aceptan contundentemente el cultivo de valores culturales de la zona aimara, que están expresadas a través de danzas, canciones, adivinanzas y cuentos con una actitud "total y parcialmente de acuerdo". Y, la mayoría de los

profesores afirman que el uso de la lengua aimara en la escuela no es un obstáculo ni causa confusiones para el aprendizaje de los conocimientos.

(Cuadros N° 17,18 y 19)

13.El mayor número de los padres de familia de las comunidades en estudio, muestran una actitud positiva "que sus hijos reciban el aprendizaje de los conocimientos en el idioma aimara y castellano" y un menor número de personas manifiestan una actitud negativa frente a la educación bilingüe intercultural, debido a la poca práctica de la EBI.

(Cuadro N° 20)

14.Queda demostrada que, los padres de familia frente a una acción determinada desde el Ministerio de Educación a favor de la educación bilingüe intercultural, dejarían a la libre disposición de los profesores de aula en cuanto a la distribución del tiempo en L1 y L2. Pero, los padres de familia esperan de los buenos resultados en la adquisición de conocimientos y del avance de contenidos curriculares programados para cada ciclo académico.

(Cuadro N° 21 y 22)

RECOMENDACIONES

1. Que, el profesor de aula debe desarrollar los aprendizajes significativos cuidando el uso de la lengua aimara y catellana en forma separada para evitar confusiones e interferencias lingüísticas en el proceso de la enseñanza - aprendizaje bilingüe para que los niños y niñas diferencien L1 y L2 y que les permita tomar una actitud positiva de aceptación frente a la EBI. Y los profesores de aula deberán sensibilizar a los niños sobre el significado de la educación bilingüe intercultural.
(Conclusión N° 01 y 02)
2. Los capacitadores del PLANCAD - EBI, especialistas y coordinadores de las ADEs deben alcanzar sugerencias a la Dirección Regional de Educación, para que los docentes monolingüe hispanohablantes o quechua-blantes que laboran en las aulas de la EBI sean reubicados a otros centros educativos hispanos con la finalidad de garantizar el desarrollo de la EBI.
(Conclusión N° 03 y 04)
3. La Dirección Regional de Educación, el Instituto Nacional de Cultura, la Federación Folklórica de Puno y otras instituciones deben difundir el valor de la lengua y cultura aimara, y los profesores de aula deben desarrollar los programas de sensibilización sobre EBI dirigido a los padres de familia, autoridades comunales, club de jóvenes, club de madres, y especialmente a los niños y

niñas de diferentes grados de estudio en forma obligatoria.

(Conclusión N° 05 y 06)

4. Las instituciones de formación docente, como los institutos superiores pedagógicos, las universidades públicas y privadas deben incluir en la currícula de estudios, cursos de educación bilingüe intercultural y cursos del idioma aimara y quechua, para que el futuro docente esté capacitado para desarrollar la educación bilingüe intercultural de acuerdo al contexto social multilingüe.

(Conclusión N° 07 y 08)

5. Los coordinadores y especialistas de cada una de las ADEs deben apoyar al docente de EBI. en la elaboración de la estructura curricular diversificada al inicio de las actividades académicas de cada año, para que el desarrollo de los contenidos curriculares sea contextualizada y priorizada de acuerdo a los problemas y necesidades de la comunidad y de la región.

6. Las autoridades educativas de la Dirección Regional de Educación de Puno, para la adjudicación de plazas docentes de la EBI deben aplicar los criterios técnicos establecidos en el Decreto Supremo N° 19-90-ED. Art. 281; Resolución Vice Ministerial N° 025-96-ED. Art. 1 y otras normas, con la finalidad de contribuir al verdadero desarrollo de la educación bilingüe intercultural.

(Conclusión N° 10)

7. Los profesores de aula del programa de EBI deben distribuir el tiempo durante la semana, por lo menos dos días para desarrollar los conocimientos culturales en L1 y tres días para desarrollar los conocimientos en L2; conforme a las sugerencias vertidas desde el Ministerio de Educación -Lima, para el nivel nacional.

(Conclusión N° 11)

8. Los profesores de la EBI con mayor énfases deben practicar con los niños sobre el cultivo de valores culturales de la comunidad expresada en culturas materiales y espirituales. Asimismo, la educación bilingüe intercultural debe desarrollarse con los niños en el idioma aimara y castallano para cambiar la actitud negativa de algunos padres de familia frente a la educación bilingüe intercultural.

(Conclusión N° 12 y 13)

9. Se recomienda al Ministerio de Educación de Lima, que en todo los centros educactivos de educación bilingüe deben ser distriubuidas las horas sistemáticamente para L1 y L2 con la finalidad de desarrollar un verdadero educación bilingüe. Además los padres de familia no se oponen a las determinaciones de las instancias superiores a favor de la EBI.

(Conclusión N° 14)

BIBLIOGRAFÍA

- CERRON-PALOMINO, Rodolfo 1983 Multilingüismo y Defensa Idiomática. Centro de Investigación de Lingüística Aplicada. UNMSM, Lima.
- COMISIÓN TÉCNICA DE CURRÍCULO (COTEC) 1975 Estudio Básico sobre el Currículo en el Sistema Educativo Peruano: Lima, INIDE, Ministerio de Educación
- DOCUMENTO DE TRABAJO 1997 Estructura Curricular Básica de Educación Bilingüe Intercultural (Ministerio de Educación, ECB - EBI) Lima-Perú.
- ESCOBAR, A.J. 1975 Perú país Bilingüe. Lima-Perú. Instituto de Estudios Peruanos, Problema Nro. 13, Pág. 34, 125.
- EYSENCK, H.J. 1964 Psicología de la Decisión Política. Barcelona. Editorial S.A. Pág. 29.
- HORN BERGER, Nancy 1989 Lingüística Aplicada. Editorial Mexicana.

- GALVEZ VASQUEZ José 1999 El Método Pedagógico o Educativo. En Métodos y Técnicas del Aprendizaje. Impresiones "MACS". Cajamarca - Perú. Pág. 80.
- GODENZZI A. Juan Carlos 1987 Lengua, Cultura, Región. Cusco-Perú. Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de la Casas. Pág. 12.
- GODENZZI A. Juan Carlos. 1996 Educación e Intercultural en los Andes y la Amazonía. Cusco - Perú.
- JUNG. Ingrid y Luis E. López 1988 Las Lenguas en la Educación Bilingüe. El caso de Puno. Lima Perú. GTZ (Sociedad Alemana de Cooperación Técnica. Pág. 11-12.
- LEYTON S. Mario 1992 Planteamiento Educativo. Lima Perú, Pág. 17.
- LÓPEZ. L. Enrique 1987 Citado en ALLPANCHIS. Cusco - Perú Pág. 348.
- LÓPEZ, L. Enrique 1993 La Lengua. La Paz Bolivia. Fondos de las Naciones Unidas para la Infancia "UNICEF". Pág. 26-27.

- LÓPEZ, L. Enrique 1989 Temas de la Lingüística Aplicada. Lima-Perú "La Victoria". Pág. 49.
- LLANQUI CHANA, Justino 1974 Educación y Lengua Aymara, Thesis Escuela de Varones San Juan Bosco, Salcedo Puno - Perú. Pág. 125.
- MARCOS. M. Francisco 1983 Metodología del Español como Segunda Lengua. Buenos Aires. Alambra S.A. Pág. 7.
- MAUNING, Georges 1982 Diccionario de Lingüística, Labor 1982, Pág. 28.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2000 Manual Para Docentes de Educación Primaria. Lima-Perú. Pág. 26,40.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN 1999 Cuaderno de Trabajo: Yatiqiri Masiya 3. Comunicación Integral Aimara, Lima - Perú, Pág.. 18.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN 1998 Cuaderno de Trabajo: MINKA. Comunicación Integral Castellano. Impresión Metrocolor S.A., Pág. 43.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN 1990 Documento de Trabajo N°9. Actualización Cultural y Pedagógica para los profesores de Educación Primaria. Taller Gráfico de la Asociación Gráfica Educativa Tarea. Lima - Perú. Pág. 13.
- MINISTERIO DE EDUCACION 1998 Estructura Curricular Básica de Educación Inicial y Primaria de Menores. Lima - Perú. Pág. 20.
- MINISTERIO DE EDUCACION 1997 Manual Práctico para el Docente de Educación Bilingüe Intercultural; Lima - Perú. Pág. 46 - 47.
- OSGOOD, Charles E. 1976 Medición de Actitudes. En Summers Gene F. Medición de Actitudes, México. Trillas, Pág. 277.
- PADUA, Jorge 1979 Técnicas en Investigación Aplicada a las Ciencias Sociales.Fondo de la Cultura México. Pág.158 -179.
- PLANCAD- EBI 1977 Manual Práctico para el Docente de Educación Bilingüe Intercultural. Documentos de Trabajo. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, Ministerio de Educación.Lima Perú Pág.627.

- PREDVENCHNI, G.P. 1979 Psicología Social. México
 KON, I.S. PLANOY, Cartago, Pág, 101.
 y Otros
- RAMÍREZ C.R. 1982 Lengua y Literatura.
 Imprenta DESA, Lima - Perú
 Pág. 18.
- ROEDERS, Paúl 1997 Aprendiendo Juntos: Un
 Diseño del Aprendizaje
 Activo. Impresión: Tarea
 Asociación Gráfica Educativa
 Lima - Perú. Pág. 73.
- ROSSENTAL, Iudin 1973 Diccionario Filosófico
 Argentina Universo, Pág. 77.
- STALIN, J.V. 1976 El Marxismo y los problemas
de la Lingüística. Lenguas
 Extranjeras, Pág. 04
- IVON GLEICH, Uta 1982 Actitudes Lingüísticas entre
hablantes en Ayacucho.
 Mecanografiado (ponencia en
 el I Congreso Nacional de
 Investigación Lingüístico
 Filológicas). Lima - Perú.
- WHITTAKER, J.O. 1997 Psicología. México.
 Interamericana S.A. Pág.
 627.

- ZÚÑIGA CASTILLO, 1993 Educación Bilingüe. La Paz
Madeleine Bolivia. Edit. Fondo de
Naciones Unidas para la
Infancia "UNICEF". Págs. 39-
41.
- ZÚÑIGA CASTILLO, 1998 Educación Bilingüe; Material
Madeleine de apoyo para la formación
docente en educación
Intercultural Bilingüe.
UNICEF. La Paz-Bolivia. Pág.
79.

ANEXOS

ANEXO N° 01

SECUENCIA DEL DESARROLLO DE CLASES DE EBI

TRANSCRIPCIÓN DEL CASSETTE N° 1

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

ADE. DESAGUADERO DE LA EEP. N°70302 de **Canahuayto****P: Profesor de aula****N: Niños de 4to, 5to y 6to grado.****Tema desarrollada:** APLICACIÓN DE 4 OPERACIONES
BÁSICAS DEL ÁREA DE LÓGICO MATEMÁTICA

N° DE ENUNCIADO	PARTICIPANTE	ENUNCIADO	INFORMACIONES ADICIONALES
1	P.	<p>Niños vamos a iniciar esta actividad, es la sesión de clases... con una canción que ha de llevar como título: "las cuatro operaciones en los tiempos de la escuela"</p> <p>Bien (....) vamos a cantar esta canción con toda la alegría necesaria y todos van a tocar sus instrumentos: a la una, a las dos y a las tres.</p>	
2	P. y N.	<p>(...)</p> <p style="text-align: center;">iskuylitaja uñkatata</p> <p style="text-align: center;">..... jaqiru jach' aptayiritaki</p>	<p>Se escucha la canción muy opaca al ritmo de los instrumentos musicales de viento: quena, sonajas y tambores</p>

3	P.	Así como hemos entonado ... tomen asiento niños Así como hemos podido apreciar algunas versiones folclóricas en nuestra canción, niños se ha podido distinguir algo muy importante ... "las cuatro	
4	N.	... operaciones	Los niños contestaron en coro
5	P.	¿Cuáles son las cuatro operaciones que nosotros conocemos?	
6	N.	Sumar, restar, multiplicar y dividir	Los niños contestaron en coro
7	P.	Las cuatro operaciones son:	
8	P. y N.	Sumar, restar, multiplicar y dividir	Expresan profesor y alumnos
9	P.	Es verdad que nosotros a diario aplicamos en nuestro... quehacer de la vida cotidiana niños, todos aplicamos las cuatro operaciones, ahora necesitamos calcular el tiempo, porque ya estamos utilizando por ahí cálculos matemáticos: ¿A qué hora venimos?, ¿A qué hora tenemos que regresar a la casa?, Sacamos nuestras cuentas, es verdad niños.	
10	N.	Sí	Contestaron en coro
11	P.	Entonces decimos tal hora debo llegar a la escuela	
12	N.	Sí	
13	P.	Por otra parte también, nosotros ya sabemos que tiempo necesitamos para recordar el camino que nos conduce hasta centro educativo, también sacamos nuestros cálculos necesarios, no cierto	
14	N.	Sí	Responden en coro

15	P.	Bien niños, el día de hoy, vamos a ... rápido nomás a desarrollar unos pequeños temas que vamos a representar en estos pápelotes... vamos a trabajar por	
16	N.	grupos, ya niños	
17	P.	Ya... Bien, grupo N° 1 va estar constituido por los seis primeros alumnos de 3 damas y 3 varones en la primera mesa, en la 2da. Mesa otras 3... algunos ejercicios de investigación, de descubrimiento, de razonamiento, bueno bien.	
18	N. y P.	Alumnos dentro de estos cuadros mágicos vamos utilizar nosotros las cuatro operaciones.. Operaciones.	
19	P.	¿Cuáles son? A ver repitan.	
20	N.	La suma..., la división, La división.....	Tosen
21	P.	Entonces tenemos que llegar a la multiplicación Lo que voy a hacer yo, niños como el punto de partida, en el primer cuadro mágico voy a utilizar los 9 primeros números naturales, en cada casillero voy a escribir un número dentro de estos casilleros, y no debe haber repitencia para luego ver el resultado mágico, bien. Luego vamos a jugar con nuestros números y luego vamos a descubrir. A ver Rosita que estamos apuntando, en el casillero número 1 vamos..... y obtenemos 9, en el casillero tres es 2, en el casillero número 4 es:	Los niños dan varias respuestas

22		3, 2, 3....	
23	N. y P.	5, 6, 7, 8, (no se escucha) estos son 9 números naturales, no es verdad	
24	N.	Si	
25	P.	Ninguno de estos primeros números se repiten, ahora, si nosotros vamos a sumar, vamos a comprender en forma horizontal, la suma un producto total que va salir el total. Entonces niños empezaremos a sumar en forma horizontal, en los primeros 3 casilleros: $4+9=13$ y	
26	N.	$13+2=15$	Contestan niños en coro
27	P.	Ustedes saben sumar mejor que un profesor a la vez A ver vamos $3+8$ ó digo $3+5$	
28	N.	8	
29	P.	+ 7	
30	N.	15	
31	P.	Muy bien esos son los resultados, ya ven. Ahora, $9+6$.	
32	N.	Contestan: 15	
33	P.	Ahora vamos sumar rápido nomás en forma vertical de arriba hacia abajo, empezando siempre del lado derecho $2+7$	
34	N.	9	Contestan en
35	P.	$9+6$	coro.
36	N.	15	Responden en
37	P.	$9+5$	coro.
38	N.	9.... 14	Contestan indistintamente

39	P.	9+6	
40	N.	15	Responden en coro
41	P.	Ahora, aquí vamos a ver el tercer casillero: 4+3	
42	N.	7	Contestan en coro
43	P.	+8	
44	N.	15	Contestan en coro
45	P.	En forma diagonal: 8 + 5	
46	N.	13	
47	P.	+ 2	
48	N.	15	
49	P.	Ahora en forma cruzada 6 + 5	
50	N.	11	
51	P.	+ 4	
52	N.	15	
53	P.	Pero (...) que pasa aquí niños, miren sumando a cualquiera de los lados dando hacia el lado horizontal, vertical y diagonal o en forma de cruces, aquí la suma total es... el 15. Al número 15 nosotros lo vamos a llamar el número mágico. Ese 15 para nosotros va significar el número mágico que lo hemos obtenido..... mediante la suma. Ahora niños yo quisiera..... preguntarles, si ustedes pueden ya desarrollar otro parecido con otros números, pueden?	
54	N.	Sí, sí, sí	
55	P.	Pueden	
56	N.	Sí, sí	

57	P.	Han entendido	
58	N.	Si Si También podemos a 24.	
59	P.	Entonces niños ustedes, rápidamente lo desarrollan	
60	N.	Cuántos hacemos. 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 + 3 = 15, 16, 17. Ukaza diecisiwa. Janiwa dieciochowa... Es dieciocho, dieciocho, otra vez contamos: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, es dieciocho	Los niños empiezan a desarrollar Los niños entre ellos discuten, dialogan y llegan a un acuerdo.
61	P.	Bien, terminaron?	
62	N.	Sí, sí.	
63	P.	Muy bien, a ver vamos a ver por grupos Grupo número 1, a ver vamos escuchar del grupo número 1, el grupo número 1 va dar lectura a sus números mágicos dentro de esos cuadros, a ver, ¿Qué número mágico tiene 21?. Acá observen niños el punto de partida yo en el cuadro de la pizarra tengo 15. Acá ellos tienen 21. A ver, cuáles son los números, quién va dar la lectura? ... tú, Hugo, mejor tú	Los niños se seleccionan para la lectura
64	N.	A ver, ya Wilson	
65	P.	6, 5, 10, 11, 7, 3, 4, 9, 8.	
66	N.	Qué número buscaban ustedes.	
67	P.	21, 21.	
68	N.	¿Cuántos participaron? Tres varones y tres damas	
69	P. y N.	Muy bien niños, ellos tienen el número mágico 21 vamos aplaudir para ellos, fuertes aplausos (...) para el grupo número 1	Aplauden entre todos
70	P.	Ahora vamos a ver el trabajo del grupo número 2, ellos son de tercer grado y cuarto grado Quinto grado también.	
71	N.	A ver, el alumno Oscar va leer su cuadro mágico, qué números	
72	P.	contiene el cuadro mágico?	

73	N.	Es 18	
74	P.	Ya, es el número mágico 18. Es el producto de la suma, ¿De qué números?	
75	N.	5, 10, 3, 6, 4, 8, 9, 12, 17,	Leen los niños
76	P.	esos son los números, ningún número está repetido verdad	
77	N.	Sí.	
78	P.	A ver observen niños, si hay algún número repetido	
79	N.	No, no,	
80	P.	Muy bien. Ahora fuertes aplausos	
81	N.	(...)	Aplauden
82	P.	Ahora vamos presentar el trabajo del tercer grupo. ¿Cuál es el número mágico?	
83	N.	8, 6, 7, 9, 11, 12, 15, 13, 10	
84	P.	¿Qué número mágico han buscado ustedes?	
85	N.	27	
86	P.	¿Qué número?	
87	N.	27, 27.	
88	P.	Ahora mirar a la pizarra.	
89	N.	Pisara uñch'ukipxma siwa Oye mira allá	
90	P.	Mirar la pizarra niños Aquí observamos y el segundo paso, acá ya tuve el número mágico 15. Ahora niños a este número mágico 15 voy a restar, voy a restar, aquí voy a restar solamente 2, ahora vamos a restar en forma conjunta.	
91	N. y P.	$4 - 2 = 2$	
92	P.	$9 - 2$	

93	N.	7	
94	P.	2 - 2	
95	N.	0	
96	P.	3 - 2	
97	N.	1	
98	P.	5 - 2	
99	N.	3	
100	P.	7 - 2	
101	N.	6, 5, 5.	
102	P. y N.	7 - 2 es 5	
103	P.	8 - 2	
104	N.	4, 6, 6	
105	P.	1 - 2	
106	N.	0,	
107	P.	No, 1 - 2 es 1 6 - 2	
108	N.	4	
109	P.	Bien, qué número será (...) aquí en el cuadro	El profesor
110	N.	9, 9.	piensa
111	P.	A ver veamos.	
112	N.	Aquí, 9,	
113	P. y N.	Luego sumaremos: $1+3=4+5=9$, $6+4=10-1=9$.	
114	P.	Entonces el número mágico es 9, no cierto.	
115	N.	Sí.	
116	P.	Este número mágico hemos hecho mediante la operación de la.	
117	N.	Resta	
118	P.	Muy bien, hemos hecho operación de la resta. Ahora, después de la operación de la resta,	

		¿Qué operación viene?	
119	N.	Suma, multiplicación, multiplicación	Expresan en coro
120	P.	Ahora, yo quisiera antes de llegar a la multiplicación apliquen la operación de la resta en base a su cuadro.	
121	N.	Ya, fácil profesor. menos 2 no, ya, Rápido, menos 2 no. 6 no, ... rápido pue resta, rápido, ... $5 + 2 - 3$... 8, 5, 3, así es... no, Janiwa ukhamakati?, ... restaremos bien ... 16, 17, ... 1 ... es 21	Dialogan y operan los ejercicios
122	P.	A ver niños, ya está.	
123	N.	Sí, sí.	Responden en coro
124	P.	Ahora el número mágico es 21.	
125	N.	Sí, es 21.	
126	P.	A ver el grupo número 1.	
127	N.	Es 18	
128	P.	Entonces es 18, ahora del grupo número 2, ¿Qué número es, el número mágico?	
129	N.	... es, 1, no, ... 5	
130	P.	A ver, el grupo N° 1 ¿De qué números ha obtenido el número mágico 18 que proviene de la suma de $5 + 10 + 3 = 18$. Ahora grupo número 2, ¿Qué número mágico han obtenido?	
131	N.	12, 12.	
132	P.	12, muy bien, a ver levanten su papelote. A ver de	

		dónde proviene el número 12. proviene de la suma $3 + 8 + 1 = 12 \dots$	
		Ahora niños vamos hacer la multiplicación para el tercer número mágico. Vamos a multiplicar por el 3 a cada uno de los números que aparecen en cada cuadro, ya niños:	
		3×2	
133	N.	6	
134	P.	3×7	
135	N.	21	
136	P.	3×6	
137	N.	18	
138	P.	3×2	
139	N.	6	
140	P.	3×5	
141	N.	15	
142	P.	3×6	
143	N.	18	
144	P.	3×1	
145	N.	3	
146	P.	3×4	
147	N.	12	
148	P.	7×3	
149	N.	21	
150	P.	Ahora vamos a buscar pares	
		$3 + 9$	
151	N.	$= 12$	
152	P.	$12 + 15$	
153	N.	27	

154	P.	entonces el número mágico es 27	
155	N.	es 27.	
156	P.	Ahora en otros cuadros igual podemos multiplicar 3. y vamos a obtener otros números mágicos, es fácil niños?	
157	N.	Sí.	Contestan en
158	P.	Ahora ustedes pueden multiplicar por 3. En función en sus cuadros	coro
159	N.	Multipukapxma siwa, multiplicar, no hay mi tabla, es fácil, como. (...) $3 \times 3 = 9$, $4 \times 3 = 12$, $6 \times 3 = 16$, no es 18. $3 \times 11 = 33$, $3 \times 6 = 12$, janiwa ukhakiti, kuma? Diciochowa, ratuki qillqma, atipañani, 12, 13, 14, 18, 44, 48, oy jakht'malla jumaxa. Jisk'a papilaru qillqantma, k'ataki	No se escucha con claridad
160	P.	A ver niños, ya están.	
161	N.	(...)	No contestan de inmediato
162	P.	Han terminado	
163	N.	Sí, falta, sí	
164	P.	A ver primer grupo, cuál es el producto total de la multiplicación del cuadro mágico.	
165	N.	72	
166	P.	Ahora otro grupo, que grupo va salir.	
167	N.	Grupo número 2, el cuadro mágico es 66	
168	P.	Ahora del grupo número 3.	
169	N.	Es 62	
170	P.	Otro grupo, el grupo número 4 falta todavía son niños	

		del tercer grado vamos a esperar	
171	N.	No profesor también están los niños del quinto grado	
172	P.	Ahora podemos pasar a otra operación a dividir, a ver vamos a dividir a cada número del cuadro mágico	
173	N.	entre 3.	
174	P.	Cómo, kansisa, mira a profesor Dividan ustedes entre 3, ya. A ver, ¿Qué grupo hace rápido, que grupo gana?	
175	N.	A ver 3 x 6 qhawqhasphasa Dieciocho, Diciochopisti (...) ... K' atakilla, khanaka atipsitaniwa (...)	No se escucha Trabajan en
176	P.	Ahora vamos a colocar a la pizarra nuestros papelotes, a los resultados a que hemos llegado cada uno de nosotros, pues bien. El grupo número 2 va evaluar el trabajo del grupo número 3, el grupo 3 va evaluar el trabajo del grupo número 1, y el grupo número 1 revisará si hay errores en el trabajo de grupo número 4 y grupo 4 evaluará a	grupo no se escucha la voz con claridad
177	N.	grupo número 2. (...)	Los niños revisan las operaciones de cada
178	P.	5, 7, 18, 21, está bien, hay que contar	cuadro mágico.
179	N.	Niños han encontrado errores	
180	P.	No No hay errores, entonces pongan la calificación	
181	N.	¿Cuánto merece cada grupo.	
182	P.	A, A, 20 puntos, A, B, A, A, A, Ya está, bien niños, está bien Bien niños los resultados de cada trabajo ha sido	

		revisado por ustedes mismos, no se ha encontrado errores, todos los trabajos están bien, entonces los grupos, que calificativo merece?	
183	N.	A, A,	
184	P.	A continuación lo restan - 3 y algún cuadro número 3 lo multiplican por 5 ya han anotado.	
185	N.	Sí.	
186	P.	Finalmente al cuadro número 4 lo dividen entre 4 y allí lo encuentran los números mágicos, esos trabajos lo hacen en sus cuadernos, en sus casas, con el apoyo de sus hermanos mayores, padres, cada uno desarrolla la tarea. Bien para culminar el trabajo entonaremos una canción a la cuenta de 1, 2 y 3.	
187	P. y N.	Tocan y cantan una canción	No se escucha la canción con claridad.

TRANSCRIPCIÓN DEL CASSETTE N°2

SESIÓN DE APRENDIZAJE EN L1

P: Profesor de aula

N: Niños de 5to y 6to grado

TEMA: Potenciación de números.

N°	PART	ENUNCIADO	INF. ADIC.
		<u>Cholita Pomateña</u>	
1	P. y N.	Entonan una canción acompañada con quenas, bombo, platillo y otros	
2	P.	Jichhaxa, suma jach'iri yatichiri k'uchjtañapataki. Oscar Mamani Aguilar Ukhamaraki taqpacha jisk'a luriri, qillqiri, yatiqiri wawanaka jichha urusasti yatiq' awapxarakiñaniwa. yaqha yatiqawi, aka MATEMÁTICA SATA uka taypina, jichhaxa sapa maynisa jikxatt'astanwa qutuch' asita qutuch' asita kinsa qutuxtanwa, sapa qututa mayniri nist' anphana kant' añataki, tukañapasa apt' asisa ukhama, ukhamasti taqi qututha nist' apxtati.	Palabras de presentación para desarrollar sesión de clases
3	N.	Si, sí.	
4	P.	Jani cha ukhamaki.	
5	N.	Jisa, ukhampiniskiwa	
6	P.	Jichhasti qall' añaniwa, jiwasanakasti partimq' asitaxtanwa, kunatixa aymaranakaxa lluch'itunakani, punchitunakani, ch'uspitani, jiskh'ituni ukhamawa sarnaqasixtana; ukatxa kamachatanakasa jiwasanxa utjch'itunwa jilata, ultatsi sapxañaspawa sapaqata maynisa:	
7	P. y N.	Jani jayrasirinti, jani k' arisirinti, jani lawrunasirinti, jani uñisirinti, jani tuqirisinisa, janiwa tuqisiñakisa, janiwa jayranakaktanti, jani ukasti wali ch'ullqhinakapxtanwa, pata pata panpana utjasirinakapxtanwa, ukatwa jichhasti maya waruru warurt' apxañani, ukhamaxa warurt' apxsnati.	
8	N.	Jisa, sí..	
9	P. y N.	Cantan y tocan los instrumentos musicales	Se escuchan entonación de la canción
10	P.	Yuspayara, taqirisa t' axllirt' asipxañani	

11	N.	(...)	Los niños
12	P.	<p>jischhasti, sapa quta papilana lip'katayañani uka papilasti, p'iqinchata jakhuwinaka satawa jakt'asa jakt'asawa jakhuuqpxañaniwa sapaqata mayniwa, paninakama jakt'apxañani</p> <p>Ukatxa qill'arakiñaniwa, jakhuwinakxa, jichhaxa aka jakhuwinakampixa anatt'apxchiñanisa inasa ukatsti kastillam a rutsti, aka jakhuwinakaxa "potenciación" satawa.</p> <p>Potenciación, samancht'ata maminunaka, ch'amanchtata jakhuwinaka satasphawa, jichha ukawa maya jisk'ita jumanakampi sartayawañani jichhasti a ver, profesor Oscar jupampi nayraqatxa jakhmt'awapxa, atipt'asipxawa panija, jumanakaxa panini panimirakiwa atipt'asipxata, aka raru qallunaka churapxma sapa quturuwa.</p> <p>Panini panini khutisa walja jakhunaakxa jakhnapirixa, walja jakhunaakxa apsusna kunja operacionampixalla apschini ukanaka amuyt'ñataki. Aver profesor Oscar, jaqt'añani jiwaxaxa, jichhasti nanakawa jaqt'apxaxa, jumanakasti uñch'ukinixatawa, akhama:</p> <p>Paya raru jaqt'ajaxa: (...) ukata</p> <p>Nayatakixa mistuwayxiwa, aka mayaxa suxta, aka maynixa sux...ta, niyasa atipchiya ukhamjamawa. Jupaxa jaqt'arakiniwa nayana sutijaxa Hugo, ukata jichhaxa, maya jaqujaxa, jkunjanisa p'iqicht'asirista, p'iqicht'asiwayawa, akhama, mayni suxta qill'asiya ukaru maya suxtampi uchaxatayawaja, ukatxa, jichhaxa, kamsañisa munixa?</p>	<p>aplauden.</p> <p>Arrojó los dados</p>
13	N.	Suxta kutita kutt'ayaña,	
14	P.	Awraasi kutt'awaya, ukatsti suxta kuti kutt'awayriktha, ukasti ¿qhawqhasa mistuspaxa?	
15	N.	Walja	
16	P.	Waljawa mistuspaxa. Akhama: $6 \times 6 \times 6 \times 6 \times 6 \times 6 =$	
17	O.	A ver, yatichirisaxa, jaqt'arakphana, profesor Oscar.	
18	N.	Jupaxa phiqhakiwa porfesora	
19	P.	Mayni rarusti 2, jichhaxajumakikpa p'iqincht'asma.	
20	O.	5 ^a	
21	P.	Ya está, nanakaxa tuqsaptuwa, jichhaxa jumanakaraki, panini Panini raru jaqt'apxma maminunaka yatiqaxma A ver, khutisa wali jila apsumi	
22	N.	Nanakaxa atipapxawa, jaqt'malla, Jaqt'ma,	

		<p>Wilfredo</p> <p>5, 5, 2, ya traiga hoe</p> <p>apammalla, jaqt'malla 2, 6, 6, 2, 2</p> <p>nayaruwa tukituxa, tukuyataxiwa,</p> <p>pero, hagamos en orden, no está bien</p>	
23	P.	Ya, tukuyapxtati	
24	N.	Jisa, ukuhamawa, janirarawa.	
25	P.	Ukhamaxa, lurasipkakwa	
26	N.	A ver $2 \times 2 = 4 \times 2 = 8 \times 2 = 16 \times 2 = 32 \times 2 = 64$	
		Ahorita yo voy a sacar, jumasti kunja lurtaxa? Ukakiraksa qillxatayxa.	
27	P.	A ver, jumanakaxa, kawkirisa qutusa atipapxtaxa, jami ukasti, kawkiri qutusa atipitami.	
28	N.	Nanakalla.	
		$4 \times 4 = 16 \times 4 = 14$ walilla, janiwa ukhamakiti.	
		(...)	No se escucha
29	P.	Jichhaxa jakthapiñawa, kumatixa akaxa nayraqata qutuwa, japanakawa pusi jisk'a jilatanakawa anatt'awayapxi, ukatxa Luis Quiñonez apawayiwa 6, 2 ukampisti kimsaqallqu, maynixa tunka suxtami ukhama, taqpacha jakthapistasti jichhasti suxta tunkaru... jichhaxa skamaynina jakthapitanakaxa paya pataka suxtatunka pusini 264 payiri qutuna, kimsiri qutunsti phisqhapataka tunkami 510, jichhaxa ukhamaxa, ¿Khitisa nayra qataraxa p'iqim'asphaxa?, jichhaxa ¿Kawkiri qutusa nayraqatankaspaxa?	
30	N.	Kimsa, grupo tres.	

31	P.	Jisa, kimsi qutuxa jakhmakapawa nayraqatankaspaxa, ¿Qhawqhasa ukaxa?	
32	N.	Quinientos diez, 510.	
33	P.	Ukxaruxa, ¿kawkiri qutusphasa?	
34	N.	Número 1,	
35	P.	Mayniri qutuxa apsuwapxiwa 264	
36	N.	Uu, jisa ukhamawa	
37	P.	Ukatha kimsiri qutisi 36.	
38	N.	36	
39	P.	Ukatxa, ¿khatisa atipixa? Nayraqata qutu payiri qutuxa taypinkaspa, nayraqata qutukixa ukaxa qhipankawxiwa, sutimawa ukhama, jamicha	
40	N.	Ukhamawa, si	Contestan en coro
41	P.	Jichhaxa, jalla ukxaru jakt'asa jakt'asa kamawa qumsa jakt'apxañani jakhumaka, ukatha jichhaxa (...) Ukatxa... qillqantapxma Qapaqata jakhumaka jakt'asipxma, jakhumaka jakhutañani sasina	No se escucha la conversación con claridad
42	N.	(K'atakilla, ¿kunjama?, como ha dicho el profesor) kamsansa, jakthapixma sarakisá, sí	Niños trabajan activamente
43	P.	Yastati, k'atakiwa jakhuwinakxa jakt'pxata	
44	N.	(...)	Las conversaciones no se escuchan con claridad
45	P.	jakt'apxañani, jakt'apxañani, jakthapiñani. Kimsa qutunaka	

46	N.	Waliwa.	
47	P.	Ukch'aruxa takuxiwa, ya. jichhaxa , aka nayraqata qutumakaxa, ukampi ... taypiriqutampi ukhama qatipt' asipxarixa, ukhamaxa arumantitaki, a ver: Jhomixa atipt' asiwaniwa con José Luis panipawa atipt' asiniwarakiniwa arumantitaki. Junasti atipt' asiniwarakitawa unirsintumpi; ukhamaraki, rusaxa larinsunpiwa atipt' asiniwani, wancisti Yuwanampiwa atipt' asiniwani, Ihanpi saritampixa atip' asiniwapxani, panini paniniwa atipt' asiniwapxata	
48	N.	Naya atipaniwawa, aka lurañaxa janiwa ch' amakiti.	
49	P.	Aver, jichhaxa, panimkamapxtawa, arumantitaki luraniwapxatawa, phisqhakama luraniwapxata.	
50	N.	Ukhamaxa, walikiwa profesor,	
51	P.	Jichhaxa, tulañatakisti maya warurt'awi warurt'awapxañani, A ver, panini waythapt' asipxma.	
52	P. y N.	(cantan la canción: los trivales) los trivales, los trivales...	Entonan la canción en
53	P.	Yuspayara arumantikama.	coro.

TRANSCRIPCIÓN DEL CASSETTE N° 03
ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

E.E.P. N° 70612 DE HUALLATIRI

P = Profesora de aula

N = Niños de 5to y 6to grado

TEMA: Sucesión de números naturales

NUMERO DE ENUNCIADO	PARTICIPANTE	ENUNCIADO	INFORMACIONES ADICIONALES
01	P.	Bien niños vamos cantar una canción la escolita, a la cuenta N° 3: 1, 2 y 3.	
02	P. y N.	Mi escolita	Solo se escucha la bulla.
03	P.	AKA WIITANA, kuma munitupachasa	
04	N.	Phisqha.	
05	P.	Ukata jichhasti, kuma munitusa arktarakixa.	
06	N.	Paqallqu	
07	P.	Ya, paqallqu, qhawqhatsa aka munituxa mistpachaxa.	
08	N.	Payata.	
09	P.	Jichhaxa, kuma munitutakixa arktapachaxa	
10	N.	Llatunka, llatunka	
11	P.	Qhawqhasa, llatunkati	
12	N.	Kimsaqallu, akhamawa	
13	P.	¿kimsaqalluti? Akawjitata, aka munituta uka munitkamasti, ¿Qhawqha munitutsa jitt'isti?	
14	N.	payata	

15	P.	jichhaxa akawjitaruxa, ¿kuna munirusa arktarakpachaxa?	
16	N.	Tunka, tunka	
17	P.	¿Qhawqharaki?, cuánto es llatunkati	Expresan en coro
18	N.	llatunkawa, uh uh, ...	
19	P.	llatunkataynawa no.	
20	N.	Ukhamawa.	
21	P.	Jichhaxa akansti, ¿Qhawqhatsa jitt' arakpachaxa?	
22	N.	Pusita,	
23	P.	Pusitati? (...)	Se escucha otras voces.
24	P.	Jichhaxa, ¿kuna munirusa arktarakpachaxa?	
25	N.	Tunka phisqhani,	
26	P.	Tunka phisqhaniti?	
27	N.	Uh, uh	
28	P.	Tunka phisqhaniti, jani ukaxa, tunka kimsanispachawa.	conflicto cognitivo
29	N.	Tunka phisqhaniwa.	
30	P.	Ya, jichhaxa akaxa kuna munirusa	
31	N.	Ukaxa mayanuruq'u	
32	P.	akasti	
33	N.	Pusi iskinani	
34	P.	Ukatha jichhaxa, kuna munirusa arktaspaxa?	
35	N.	Kimsaqallqu	

36	P.	Jichhaxa, ¿Khitisa kimsaqallqu qillqkataspaxa	
37	N.	Naya, naya, naya ...	Todos los niños corren a escribir
38	P.	Ya, kimsaqallquwa. Jichhaxa grupunakawa lurañani, ukataki sutinaka uskt' asipxma.	
39	N.	Qantuta, panqara ...	Cada grupo pone su nombre.
40	P.	Kuna grupusa, kawkiri grupanakasa atipi?, qantutacha, pamqaracha ...	
41	N.	Panqara.	
42	P.	Akata, akawjitaruxa qhawqhatsa jitt' pachaxa?	
43	N.	Paya.	
44	P.	Ah, paya aku nayraqatana, kuna numirusa jitt' pachaxa	
45	N.	Paya, paya	
46	P.	Khitisa qillqkataspaxa?	
47	N.	Naya, naya. Yo profesora, yo puedo	Corren a escribir entre todos
48	P.	Jichhaxa akanxa, kuna numirupachasa?	
49	N.	Tunka payani	
50	P.	Tunka payaniti?	
51	N.	Uh, uh	
52	P.	Jichhaxa, khitisa qillqkataspaxa?	
53	N.	(...)	

54	P.	Jichhaxa akansti, ¿kuna munirusa faltarakpachaxa?	Los niños corren a escribir
55	N.	Tunka pusini, tunka pusiniwa.	
56	P.	Ya, khitisa tunka pusini qillqkatani	
57	N.	Naya, naya ...	
58	P.	Jichhaxa, ¿kuna munirusa phaltarakpachaxa?	
59	N.	Tunka pusini	
60	P.	Tunka pusinini?, khitisa qillqkatani?	
61	N.	Naya (...)	
62	P.	Ya jichhaxa akansti ¿qhawqhatsa jikt'pachaxa	Se escucha bulla
63	N.	Phisqha,	
64	P.	Ukansti ¿kuna phaltixa?	
65	N.	phisqha	
66	P.	ya, khitisa qillqkatani	
67	N.	Naya, naya ...	Los niños gritan
68	P.	Ya, niya tukurtana Jichhaxa, aka qawayarusti?	
69	N.	Paya, paya, kimsa, surta	
70	P.	Ya, surta, ¿khitisa qillqkatani?	
71	N.	Juliyana,	
72	P.	Jichhaxa, uka munirunaka Katjapxma, uka pinsapxataxa	
73	N.	Ya, ya	

74	P.	Aka mayarakisa phaltaskixá Aka mayawa phaltaskixa, miren hacia adelante ¿Qhawqatsa arkipachaxa?	
75	N.	Paqallqu tunka phisqhami	
76	P.	¿Paqallqu tunka phisqhamiti?	
77	N.	Suxta phisqhami	
78	P.	Suxta phisqhamiti? Akawjitata ukakama ¿Qhawqhatsa jit' pachaxa.	
79	N.	Tunka phisqhami	
80	P.	Ukaruxa tunka phisqhamimpi jaqxatapxma ¿Qhawqhasa arkipachaxa?	
81	N.	Paqallqu phisqhami	
82	P.	¿khitisa qillqkatani?	
83	N.	Nayawa, naya.	
84	P.	Jichhaxa aka ejercisionaka lurapxma Tienen once, ¿quién tiene verde?	Hacen bulla
85	N.	20, 30 treinta utjísti, ¿cuánto será? Jakt'malla.	
86	P.	Jichhaxa tukupxtati?	
87	N.	Uh, uh.	
88	P.	Jichhaxa tukuñtataki, mayas cancionas kant' awañani	Tocan y cantan la canción jani
89	P. y N.	(...)	ayanra chhaqtayaña

ANEXO N° 02
CUESTIONARIO DE ACTITUDES

CUESTIONARIO DE ACTITUDES PARA ALUMNOS.

I. DATOS GENERALES

C. E. P. N°:
LUGAR:
FECHA:
GRADO DE ESTUDIOS: SEXO:

II. INSTRUCCIONES PARA MARCAR LAS AFIRMACIONES O ITEMS.

El presente cuestionario es el estudio de las actitudes frente a la educación bilingüe intercultural aimara - castellano. A continuación, lea detenidamente las afirmaciones y marque una de las alternativas de cinco posibles respuestas con una cruz "X", y cuando no entienda alguna afirmación marque con un signo de interrogación "?". Trate de responder lo más rápido posible.

AFIRMACIONES O ITEMS	RESPUESTAS				
	ESTOY TOTALMENTE EN DESACUERDO	ESTOY EN DESACUERDO	INDECISO	ESTOY DE ACUERDO	ESTOY TOTALMENTE DE ACUERDO
ACTITUDES COGNOSCITIVAS					
1. La enseñanza – aprendizaje en la lengua aimara y castellano, debe ser obligatoria en la educación primaria para nuestra zona.					
2. En salón de clases se debe utilizar el aimara y castellano para desarrollar las diferentes áreas cognitivas.					
3. Aprenden mejor el desarrollo de clases, cuando el profesor utiliza la lengua aimara y castellano.					
ACTITUDES AFECTIVAS					
4. En la comunidad te gusta hablar y escribir las canciones, adivinanzas y cuentos en la lengua aimara.					
5. Crees que se debe practicar las canciones en el idioma aimara y las costumbres de nuestras comunidades nativas.					
6. Entiendes mejor, cuando tus profesores te hablan en aimara y castellano.					
7. Te gusta participar en la producción de textos y en la elaboración de materiales educativos para el desarrollo de clases en el aimara y castellano.					
ACTITUDES DE REACCIÓN					
8. El uso de la lengua aimara en la escuela, es un obstáculo para el mejor aprendizaje del castellano.					
9. En la sociedad actual, ya no se debe hablar ni escribir en la lengua aimara, ni practicar las costumbres de las comunidades nativas.					
10. En la escuela primaria únicamente se debe enseñar el aprendizaje de la lengua castellana.					
MUCHAS GRACIAS POR TU RESPUESTA					

CUESTIONARIO DE ACTITUDES PARA PROFESORES.

I. DATOS GENERALES

C. E. P. N°:

LUGAR:

FECHA:

GRADO DE ESTUDIOS: SEXO:

II. INSTRUCCIONES PARA MARCAR LAS AFIRMACIONES O ITEMS.

El presente cuestionario es el estudio de las actitudes frente a la educación bilingüe intercultural aimara - castellano. A continuación, lea detenidamente las afirmaciones y marque una de las alternativas de cinco posibles respuestas con una cruz "X", y cuando no entienda alguna afirmación marque con un signo de interrogación "?". Trate de responder lo más rápido posible. Muchas gracias.

AFIRMACIONES O ITEMS	RESPUESTAS				
	ESTOY TOTALMENTE EN DESACUERDO	ESTOY EN DESACUERDO	INDECISO	ESTOY DE ACUERDO	ESTOY TOTALMENTE DE ACUERDO
<u>ACTITUDES COGNOSCITIVAS</u>					
1. La diversificación curricular en Educación Bilingüe Intercultural se debe aplicarse obligatoriamente en las escuelas de Educación Primaria en el área rural.					
2. En salón de clases se debe utilizar la lengua aimara y castellano para el aprendizaje de los niños de Educación Primaria.					
3. Los niños comprenden y aprenden mejor los conocimientos con el uso de la lengua aimara y castellano.					
<u>ACTITUDES AFECTIVAS</u>					
4. En el Centro Educativo, te gusta hablar el aimara con los niños y padres de familia.					
5. Te gusta que los niños hablen y aprendan a escribir el aimara luego el castellano.					
6. Te gusta que los niños produzcan textos en la lengua aimara y elaboren materiales educativos para el desarrollo de clases en el aimara y castellano.					
7. Te gusta que los niños practiquen costumbres de la comunidad y luego relacionen con el conocimiento exterior.					
<u>ACTITUDES DE REACCIÓN</u>					
8. El uso de la lengua aimara en la escuela, es un obstáculo para los alumnos, por que se confunden mucho para el aprendizaje de la lengua castellana.					
9. En la sociedad actual, ya se debe olvidar la lengua aimara y las costumbres nativas; porque el avance de la ciencia exige el aprendizaje del castellano.					
10. En la Educación Primaria únicamente se debe enseñar el aprendizaje de la lengua castellana.					

MUCHAS GRACIAS POR TU RESPUESTA

CUESTIONARIO DE ACTITUDES PARA PADRES DE FAMILIA.

I. DATOS GENERALES

C. E. P. N°:

LUGAR:

FECHA:

GRADO DE ESTUDIOS: SEXO:

II. INSTRUCCIONES PARA MARCAR LAS AFIRMACIONES O ITEMS.

El presente cuestionario es el estudio de las actitudes frente a la educación bilingüe intercultural aimara - castellano. A continuación, lea detenidamente las afirmaciones y marque una de las alternativas de cinco posibles respuestas con una cruz "X", y cuando no entienda alguna afirmación marque con un signo de interrogación "?". Trate de responder lo más rápido posible.

AFIRMACIONES O ITEMS	R E S P U E S T A S				
	ESTOY TOTALMENTE EN DESACUERDO	ESTOY EN DESACUERDO	INDECISO	ESTOY DE ACUERDO	ESTOY TOTALMENTE DE ACUERDO
<u>ACTITUDES COGNOSCITIVAS</u>					
1. La enseñanza – aprendizaje en la lengua aimara y castellano, debe ser obligatoria para la educación de tus hijos.					
2. Estas de acuerdo que los profesores utilicen el aimara y castellano en el salón de clases.					
3. Tus hijos aprenden mejor, cuando la enseñanza se imparte en aimara y castellano.					
<u>ACTITUDES AFECTIVAS</u>					
4. Te gusta que tus hijos hablen y escriban en el idioma aimara (comunicación, cuentos, adivinanzas, etc.).					
5. Estas contento que tus hijos aprendan a cantar las canciones en la lengua aimara.					
6. Tus hijos entienden mejor cuando hablan en aimara y castellano para el desarrollo de las tareas.					
7. Te gusta que tus hijos recopilen las canciones, cuentos, adivinanzas en la lengua aimara para la producción de textos.					
<u>ACTITUDES DE REACCIÓN</u>					
8. El uso de la lengua aimara en la escuela, obstaculiza a tus hijos para el mejor aprendizaje del castellano.					
9. En la sociedad actual, ya no se debe hablar en la lengua aimara ni practicar las costumbres de las comunidades nativas, porque es un atraso para el avance de la ciencia.					
10. Los profesores en la escuela deben enseñar a los alumnos únicamente en la lengua castellana.					
MUCHAS GRACIAS POR TU RESPUESTA					

ANEXO N° 3

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS DE LA GRABACIÓN DEL
CASSETTE

3.1. Entrevistado, profesor de EBI. Walter Ramos P. de 28 años de edad, monolingüe hispanohablante, labora en la EEP.N° 70389 de Muchuma, ubicado a 18 kilómetros del ADE. Mazocruz. Las preguntas y respuestas fueron:

a. ¿Cómo viene aplicando la EBI, sabiendo que usted es hispanohablante?

La respuesta fue: "...antes que nada quiero manifestarle que tengo una gran dificultad lo que respecta al habla aimara, ya que yo no hablo fluidamente, entiendo sí, pero esto mi dificulta en la enseñanza de los niños y también la variedad de aimara que existe en el departamento de Puno. En este sector es diferente que se habla el aimara de Pichacani y Yunguyo".

b. ¿Cómo considera a la EBI., es un atraso o sirve para el desarrollo?

La respuesta. "Bueno, EBI. creo que es importante, ya que, hay que resaltar esto, no debemos olvidar lo que es nuestro, y para esto creo que es importante que no solamente la educación bilingüe se debe enseñar en la zona rural, creo que se debe Profundizar en todo el Perú, tanto el quechua y aimara, para de esta manera no se sienta el medio rural que ellos solamente aplican la EBI. ya que

es importante también los niños de la ciudad deben conocer la cultura antigua”.

3.2. Entrevistado, profesor de EBI. Basilio Apaza Q. de 30 años de edad, bilingüe quechua castellano hablante, de la EEP. N° 70669 de Cuipacuipa, ubicado en la frontera con el departamento de Tacna, jurisdicción del ADE. Mazocruz. Quien respondió a las siguientes preguntas:

a. ¿Qué entiende usted por educación bilingüe?

“Bueno, yo entiendo como educación bilingüe, es una difusión de nuestro idioma aimara ya que si está perdiendo, es muy importante difundir a la niñez en toda las escuelas del ámbito de Mazocruz”.

b. ¿Únicamente se debe difundir el idioma aimara o también en la lengua castellana?

“Bueno, con mayor énfasis siempre nuestro idioma aimara, no, ya que, algunos ya no quieren hablar más antiguos y aconsejan a sus niños que hablen en el idioma castellano, entonces, la tarea del profesor está aquí enseñarles a los alumnos que no tengan vergüenza, porque es nuestro idioma, es lo dería...”.

3.3. Entrevistado, especialista del ADE. Desaguadero Prof. Félix Quispe Castillo, bilingüe aimara hablante, que respondió a la siguiente pregunta:

¿Qué entiende usted por educación bilingüe?

Respuesta fue: "Educación bilingüe es bastante importante en estos tiempos, ya que nuestro idioma nativo que se debe valorar bastante, justamente con estos nuevos proyectos, con estos nuevos innovaciones que está haciendo en adelante, en marcha futuros profesores también, así de esta forma juntamente con los niños y con la comunidad en general".

3.4. Entrevistada, Prof. de EBI. Liliana Paja Cusi, 26 años de edad, monolingüe castellanohablante de la EEP.N° 70386 de Llusta, ADE. Mazocruz, quien respondió a las siguientes interrogantes:

a. ¿Cómo enseña educación bilingüe, siendo hispanohablante?

"Como usted dice, yo soy monolingüe solo entiendo castellano, por ende, tengo muchas dificultades para llegar a los niños, que es lo que pasa, hay veces los niños salen al recreo inclusive en el mismo salón comienzan a hablar en aimará, y yo no entiendo, como que me hace sentir un poco mal y un día comenté en la clase, cuando estábamos en el curso de EBI. dije, tenía una intención de aprender el aimara y es cierto, no todo porque es para el bien de los niños para que su formación sea completa y puedo aplicar lo que es educación bilingüe"

b. ¿Qué entiende por educación bilingüe?

"Para mi educación bilingüe sería un proceso que es lo que busca, principalmente busca orientar que el profesor oriente al alumno para que se identifique sobre todo con su lengua materna de

origen y también aprenda lo que es la lengua castellana que vendría ser la interculturalidad que hay en ambas lenguas, la lengua materna y la lengua castellana".

3.5. Entrevistado, Prof. de EBI. Hugo Jilaja Huiche, 28 años de edad de la EEP.N° 70302 de Canahuayto, ADE. Desaguadero, maestro bilingüe aimara castellano hablante, quien a las preguntas en la siguiente forma:

a. ¿Qué entiende usted por educación bilingüe?

"Antes que nada Prof. Oscar, quisiera extender un cordial saludo a su digna persona, por la forma como usted viene encabezando programa de educación bilingüe, en sí, el programa de educación bilingüe en nuestro distrito de Zepita, tal vez ha estado un tanto descuidado en años atrás, sin embargo, en el presente año con su digna persona creo que ha cambiado, de la forma como se está llevando ahora, estamos viendo que si está llevando en una forma muy positiva, lo deriamos así porque hemos visto la participación de los padres de familia, de las autoridades comunales, distritales, autoridades educativas con los que está llevando adelante a través de trabajos integrados entre los centros educativos vecinos de la jurisdicción del distrito de Zepita, como también de la jurisdicción del distrito de Desaguadero, por ello tengo que felicitarlo porque estamos con muchos deseos de sacar adelante el programa de educación bilingüe en nuestra lengua aimara que requiere todavía retocar algunos puntos muy importantes, existen algunos o terminologías en aimara, que en el castellano no existe terminologías... para

expresar en aimara, es decir, no está hablándose bien en L2 en forma correcta en su totalidad, ni mucho menos en L1..."

b. ¿Por qué algunos padres de familia rechazan a la EBI.?

"Estos hechos se deben simplemente a la falta de difusión, a la falta del acercamiento del profesor hacia la misma comunidad, porque jamás un profesor ha permitido la presencia o participación de los padres de familia o a las mismas autoridades de la comunidad, es por ello, que ellos a falta de conocimiento piensan que si está haciendo en contra de sus aspiraciones, pero, ahora cuando nosotros hemos permitido la participación de los mismos padres de familia, a las mismas autoridades comunales y otros más, la situación ha cambiado, ahora sí, exigen y piden que la educación bilingüe salga adelante y ahora sí, es cuando se apresta para poder ellos ser partícipes directos en las construcciones de los aprendizajes, que es lo que exige el nuevo enfoque educativo".

ANEXO N° 4

EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS DE LA COMUNICACIÓN
INTEGRAL EN L1 y L2

Texto propuesto para evaluar el manejo de la lengua L1 y L2.

a) Para el idioma aimara

KUNJAMASA CH'UQI UÑSTATAYNA

"Qullasuyu tuqina nayrapachaxa paya imillawa
jutanaxa, niya arumasti maya utaruwa
qurpachasiri purinipxatayna, uka utani
jaqixa, imillanakaruwa suma uñjasina katuqatayna.

Sinti thayapansti uka jaqixa suma saltani
awayunaka mayt'atayna, ukampi janasiñapataki,
ukhamawa uka utanxa, uka imillanakaxa
ikipxatayna.

Qhipa uruxa, utani jaqixa imillanaka uñjiriwa
saratayna, ukansti janiwa jakxataynati, jani
ukasti utana jakxataynawa paya saltani
awayukiwa q'ipi q'ipi chint'ata. Ukatha utani
akhama satayna:

-¡Rass! - sixa, chuyma manqhipana,
¡Ch'ik, ch'ik, ch'ik!, sasawa mulljasitayna.

Aka jaqixa warmiparu, wawaparu q'ipi uñjasinx
yatiyatayna, uka kuna yimana ch'uqixa
jakipxataynawa. Uka ayllu jaqinakaxa wali
k'uchiwa ch'uqinakxa satantapxatayna, qhipa
maranakasa walja achuqaskakinawa.

Jaqinakaxa uka imillanakana jutatapata
 amtyasina, wali ch'uqinaka ch'allapxana.
 Pachamamaru, apunakaru, kuka, k'usa phustasuna
 ch'allapxana, ukhamarakiwa saltani awayunaka
 mamata ch'uqi jatha sasawa ch'allapxana,
 ukhamarakiwa ch'uqi q'ipt'atawa thughupxana"

- .¿Kunasa aka qillqataxa?
- .¿Kunatuqitsa aka qillqataxa parli?
- .¿Jaqinakaxa kamachapxisa?
- .¿Khitinaka ayataxisasa ch'allapxi?

B) Para el idioma castellano

MI ESCUELA

¿ Cómo venimos a la escuela?

"La maestra nos contó que en el Perú, las niñas y los niños van a la escuela de varias maneras:

-Muchos niños para llegar a su escuela tienen que caminar mucho, atravesando pampas, llanuras, laderas, cerros, ríos, quebradas, soportando lluvias, vientos, heladas o un intenso sol.

¡ Qué valientes son los niños y niñas!

Los niños y niñas de la ciudad , para llegar a su escuela toman carro. También están expuestas a los peligros de tránsito o del maltrato de las personas..."

Las preguntas fueron:

- ¿ De dónde eran los niños de la escuela?
- ¿ En qué se trasladaban los niños a la escuela?
- ¿ Cómo se trasladaban los niños de la ciudad a su escuela?