

MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR

**PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO**

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 12

Educación Inicial en Familia Comunitaria

El desarrollo de la primera y segunda lengua en el nivel de educación inicial en familia comunitaria

(Educación Regular)

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 12

Educación Inicial en Familia Comunitaria

El desarrollo de la primera y segunda lengua en el nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria

Documento de Trabajo

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional

Viceministerio de Educación Regular

Dirección General de Formación de Maestros

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional

Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüe

Redacción y Dirección:

Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

Ministerio de Educación (2016). *Unidad de Formación Nro. 12 "Educación Inicial en Familia Comunitaria - El desarrollo de la primera y segunda lengua en el nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria"*. Cuadernos de Formación Continua.

Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

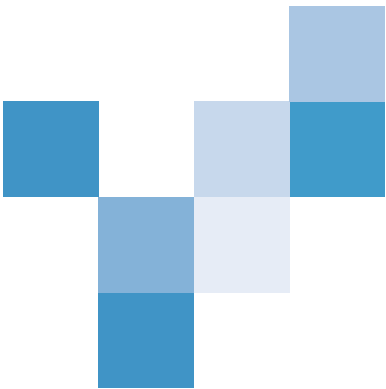
LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

Índice

Presentación	3
Introducción	5
Objetivo Holístico	6
Criterios de evaluación.....	6
Uso de lenguas indígena originarias.....	6
Momento 1	
Sesión presencial.....	9
Tema 1: Desarrollo de las capacidades comunicativas en niñas y niños del nivel de educación inicial en familia comunitaria.....	9
Tema 2: Desarrollo de la segunda lengua (originaria o castellana) en el nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria	20
Momento 2	
Sesiones de construcción crítica y concreción educativa	32
I. Actividades de autoformación.....	32
II. Actividades de formación comunitaria.....	32
III. Actividades de concreción educativa	33
Momento 3	
Sesión presencial de socialización.....	33
Producto de la Unidad de Formación.....	33
Lectura Complementaria.....	34
Bibliografía	37







Presentación



El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM) es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” que define como objetivos de la formación de maestras y maestros:

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.
2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país. (Art. 33)

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concrete el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- “Formación Descolonizadora”, que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo, promovien-



do igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

- “Formación Productiva”, orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- “Formación Comunitaria”, como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTe), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- “Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”, que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el Currículo Regionalizado y el Currículo Diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de las y los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTe), priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad, hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, se constituyan en un apoyo tanto para facilitadores como para participantes, y en ellos puedan encontrar:

- Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación.
- Los contenidos curriculares mínimos.
- Lineamientos metodológicos, concretados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN





Introducción



La presente Unidad de Formación, complementa el proceso formativo de las maestras y maestros del Nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria en el marco del Programa de Formación Complementaria y a partir de su propia práctica pedagógica permite analizar y reflexionar sobre los elementos que componen el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

En anteriores Unidades de Formación se establecieron como apoyo al proceso formativo de maestras y maestros del Nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria, la ampliación de la comprensión de los ejes articuladores para una adecuada concreción de los contenidos que en el MESCP, se han establecido que son los medios para el desarrollo de las dimensiones de manera integral y holística.

En esta Unidad de Formación se da continuidad a ese proceso formativo, contribuyendo en esta oportunidad a que maestras y maestros amplíen el horizonte respecto al uso y desarrollo de la lengua con énfasis en la oralidad, para luego revisar estrategias que permitan el uso de la segunda lengua en los procesos pedagógicos.

En este sentido se propone dos temas:

El primer tema: El desarrollo de las Capacidades comunicativas en niñas y niños del Nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria:

- Plantea diversas estrategias que permitan en las y los estudiantes desarrollar las capacidades lingüísticas de escuchar y hablar con mayor énfasis a partir de la primera lengua (originaria o castellano).

El segundo tema: Desarrollo de la segunda lengua en la Educación Inicial en Familia Comunitaria:

- Que propone estrategias para el uso y desarrollo de la segunda lengua que será abordada en los procesos de concreción pedagógica en el marco de la implementación del MESCP.



Objetivo Holístico

Análisis de la importancia del desarrollo de capacidades lingüísticas en el uso, fortalecimiento y consolidación de las lenguas en niñas y niños de 4 y 5 años de edad a través de la elaboración de diversas estrategias, fortaleciendo los valores de respeto y reciprocidad para su adecuada implementación en el Nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria.

Criterios de evaluación

SABER

Análisis de la importancia del desarrollo de capacidades lingüísticas en el uso, fortalecimiento y consolidación de las lenguas en niñas y niños de 4 y 5 años de edad.

- Análisis de las capacidades lingüísticas y la expresión oral en niñas y niños de 4 y 5 años de edad.

HACER

A través de la elaboración de diversas estrategias.

- Elaboración de estrategias metodológicas para el desarrollo de la primera y segunda lengua.

SER

Fortaleciendo los valores de respeto y reciprocidad.

- Trabajo cooperativo.
- Ayuda mutua.

DECIDIR

Para su adecuada implementación en el Nivel de Educación inicial en familia comunitaria.

- Implementación de estrategias que fortalezcan y consoliden el uso y desarrollo de las lenguas.

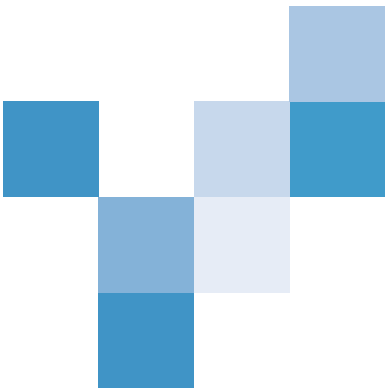
Uso de lenguas indígena originarias

Es importante continuar con el fortalecimiento del uso y el desarrollo de la lengua originaria a lo largo del proceso formativo. Así como lo hemos venido haciendo en las otras unidades de formación, pues asumimos el compromiso que demanda contribuir al desarrollo oral de la segunda lengua para que se plasmen en los procesos pedagógicos de la Educación Inicial en Familia Comunitaria.



Evidentemente muchas de nosotras y nosotros, no sabemos o no estamos en la práctica de la lengua originaria; sin embargo, escuchando conversaciones básicas, aprendiendo canciones, saludos, narraciones breves con nuestros colegas, que son bilingües o trilingües, iremos aprendiendo los sonidos elementales de su pronunciación. De esta manera, tendremos recursos que nos permitan utilizarlos en el aula para contribuir al desarrollo de la lengua originaria en las y los estudiantes en cumplimiento de la Constitución Política del Estado, la ley N° 70 Avelino Siñani – Elizardo Pérez y la Ley de Derechos y Políticas Lingüísticas.







Momento 1 Sesión Presencial (8 horas)

Para iniciar la sesión presencial, la o el facilitador anuncia que en las 8 hrs. se hará énfasis en el proceso metodológico, partiendo de la experiencia pedagógica de la o el maestro; en este sentido se trabajarán dos temas, distribuidos referencialmente cada uno en cuatro horas.

Tema 1: Desarrollo de las capacidades comunicativas en niñas y niños del nivel de educación inicial en familia comunitaria

En la presente Unidad de Formación, problematizaremos y analizaremos las capacidades comunicativas necesarias en el uso y desarrollo de la primera y segunda lengua en las niñas y los niños, a partir de ello vamos a generar más insumos, para mejorar la práctica pedagógica de las maestras y los maestros del Nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria.

Actividad 1. Organizados en comunidades de trabajo (no más de 6 personas) y recurriendo al registro del diario de campo, describimos un día de trabajo pedagógico de nuestra experiencia en la implementación del MESCP, ¿Cómo lo realizamos?

Breve descripción de un día de trabajo

Formulario con líneas horizontales para la descripción de un día de trabajo.

En base a la descripción de la experiencia, analizamos en qué momentos se han fortalecido las capacidades comunicativas en las y los estudiantes apoyándonos con las siguientes preguntas:



- a) ¿De qué manera hemos fortalecido la capacidad de escuchar y la oralidad en las niñas y los niños en este día de trabajo pedagógico?

- b) ¿Por qué se considera que antes de iniciar el lenguaje escrito es importante desarrollar las capacidades de escuchar y hablar?

En plenaria representantes de cada comunidad de trabajo, exponen las respuestas de manera concreta y el facilitador registra las mismas.

Actividad 2. Para comprender mejor la importancia de desarrollar primero la oralidad y la escucha antes de la lectura y escritura sistemática, en las mismas comunidades de trabajo, vamos a analizar la siguiente lectura:

Lectura del tema 1

El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar

“...Los debates acerca del momento en que debe comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura parecen eternos. La pregunta ¿se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños?”

Es una pregunta reiterada e insistente. Yo he sostenido, y sigo sosteniendo, que es una pregunta malinterpretada, que no puede responderse por la afirmativa no por la negativa, antes de discutir las presuposiciones en que se basa.





Esta pregunta, así planteada, tiene una suposición de base: son los adultos quienes deciden cuándo y cómo se va a iniciar ese aprendizaje.

Cuando se responde a esa pregunta por la negativa, y se decide que sólo en la primaria se debe enseñar a leer y escribir, vemos a los salones de preescolar sufrir un meticuloso proceso de limpieza, hasta hacer desaparecer todo rastro de lengua escrita. La identificación de los lugares destinados a cada niño se hace mediante dibujos, para no dejar ver al niño la forma de su nombre escrito. Los lápices se usan sólo para dibujar, pero nunca para escribir. Puede ser que por descuido quede un calendario suspendido en la pared y que también por descuido la maestra escriba sus reportes delante de los niños en lugar de hacerlo durante el recreo, casi a escondidas.

A veces la maestra cuenta cuentos, pero nunca lee en voz alta. Prohibido leer. Prohibido escribir. La escritura, que tiene su lugar en el mundo urbano circundante, deja de tenerlo en el salón de clase. Los adultos alfabetizados (incluidas las maestras o profesoras) se abstienen cuidadosamente de mostrar a los niños que saben leer y escribir. Situación por demás es extraña: los niños imaginan que su profesora sabe leer y escribir, pero no la han visto hacer eso en el salón.

Por el contrario, cuando se responde afirmativamente a esa pregunta, y se decide iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura antes de la primaria, vemos al salón del jardín de niños asemejarse notablemente al de primer año, y a la práctica docente modelarse sobre las más tradicionales prácticas de la primaria: ejercicios de control motriz y discriminación perceptiva, reconocimiento y copia de letras, sílabas o palabras, repeticiones a coro y ningún uso funcional de la lengua escrita.

La pregunta “¿se debe o no se debe enseñar a leer y escribir en el jardín de niños?” está mal planteada, porque tanto la respuesta negativa como la positiva se apoyan en una presuposición que nadie discute: se supone que el acceso a la lengua escrita comienza el día y hora que los adultos deciden. Esta ilusión pedagógica puede mantenerse porque los niños aprenden tanto a hacer como si nada supieran (aunque sepan), como a mostrar diligentemente que aprenden a través del método elegido. Pero, además, hay otra suposición detrás de esa pregunta: los niños sólo aprenden cuando se les enseña (según la manera más escolar de “enseñar”). Ambas presuposiciones son falsas.

Los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte del paisaje urbano, y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura. Los niños urbanos de cinco años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar, dentro del complejo conjunto de representaciones gráficas presentes en su medio, son capaces de diferenciar entre lo que es dibujo y lo que es “otra cosa”. Que a ese conjunto de formas que tienen en común el no ser dibujo y lo que es “otra cosa”. Que a ese conjunto de formas que tienen en común el no ser dibujo, lo llamen “letras” o “números” no es lo crucial a esa edad. Más importante es saber que esas marcas son para una actividad específica que es leer, y que resultan de otra actividad también específica que es escribir.

La indagación sobre la naturaleza y función de esas marcas empieza en contextos reales, en los que se recibe la más variada información (pertinente y poco pertinente; ‘fácil de comprender o



imposible de asimilar). Los niños trabajan cognitivamente (es decir, tratan de comprender) desde muy temprana edad informaciones de distinta procedencia:

- a) La información que reciben de los textos mismos, en sus contextos de aparición (libros y periódicos, pero también carteles callejeros, envases de juguetes o alimentos, prendas de vestir, tv, etcétera).
- b) Información específica destinada a ellos como cuando alguien les lee un cuento, les dice que tal o cual forma es una letra o un número, les escribe su nombre o responde a sus preguntas.
- c) Información obtenida a través de su participación en actos sociales donde está involucrado el leer o escribir. Este último tipo de información es el más pertinente para comprender las funciones sociales de la escritura. Veamos algunos ejemplos:
 - Alguien consulta el periódico para saber la hora y el lugar de algún espectáculo, indirectamente y sin pretender hacerlo, está informando al niño acerca de una de las funciones primordiales de la escritura en el mundo contemporáneo, la escritura sirve para transmitir información.
 - Alguien consulta una agenda para llamar por teléfono a otra persona, indirectamente se informa de otra de las funciones esenciales de la escritura, la escritura sirve para expandir la memoria, y leyendo se puede recuperar una información olvidada.
 - Se recibe una carta de un familiar, se lee y se comenta. Indirectamente, y sin pretenderlo, se informa al niño que la escritura permite la comunicación a distancia.

En todas estas situaciones que hemos dado como ejemplo, el propósito de los adultos no es informar al niño. Pero el niño recibe información sobre la función social de la escritura a través de su participación en dichos actos (incluso si se limita a observar, su observación puede involucrar una importante actividad cognitiva). Es probablemente a través de una amplia y sostenida participación que ya de alguna manera poseen los niños de seis años que han tenido adultos alfabetizados a su alrededor.

Con base en las investigaciones realizadas podemos afirmar que ningún niño urbano de seis años comienza la escuela primaria con total ignorancia respecto a la lengua escrita. La información recibida (de algunas de las fuentes mencionadas) ha sido necesariamente elaborada (es decir, asimilada) por los niños para poder comprenderla. Lo que ellos saben no es nunca idéntico a lo que se le se dijo a lo que vieron. Solamente es posible atribuir ignorancia a los niños preescolares cuando pensamos que el “saber” acerca de la lengua escrita se limita al conocimiento de las letras.

Los niños rurales están en desventaja respecto a los urbanos, porque en el medio rural tradicional, donde los campesinos laboran tierras empobrecidas con rudimentarios instrumentos de labranza, la escritura no tiene el mismo a presencia que en el medio urbano. Es precisamente en el medio rural donde el preescolar es más importante, un preescolar que deje entrar la escritura, no que la prohíba.

La tan mentada “madurez para la lecto-escritura depende mucho más de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor que se invoque. No tiene ningún sentido dejar al niño al margen de la lengua escrita, “esperando que madure”. Por otra





parte, los tradicionales “ejercicios de preparación” no sobrepasan el nivel de la ejercitación motriz y perceptiva, cuando es el nivel cognitivo el que está involucrado (y de manera crucial), así como complejos procesos de reconstrucción del lenguaje oral, convertido en objeto de reflexión.

El jardín de niños debería cumplir la función primordial de permitir a los niños que no tuvieron adultos alfabetizados a su alrededor, o que pertenecen a medios rurales aislados, obtener la información de base sobre la cual la enseñanza cobra un sentido social (y no meramente escolar), la información que resulta de la participación en actos sociales donde el leer y el escribir tienen propósitos explícitos.

El jardín de niños debería permitir a todos los niños la experimentación libre sobre las marcas escritas, en un ambiente rico en escrituras diversas, oír, escuchar leer en voz alta y ver escribir a los adultos, intentar escribir (sin estar necesariamente copiando un modelo), intentar leer utilizando datos contextuales así como reconociendo semejanzas y diferencias en las series de letras jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras.

Debe haber cosas para leer en un salón de preescolar. Un acto de lectura es un acto mágico. Alguien puede reír o llorar mientras lee en silencio, y no está loco. Alguien mira formas extrañas en la página y de su boca “sale lenguaje”: un lenguaje que no es el de todos los días, un lenguaje que tiene otras palabras y se organiza de otra manera (Ferreiro, 1996). Decimos que no se debe mantener a los niños asépticamente alejados de la lengua escrita. Pero tampoco se trata de enseñarles el modo de sonorizar las letras, ni de introducir las planas y la repetición a coro en el salón del jardín de niños.

En lugar de preguntarnos si debemos o no debemos enseñar, hay que preocuparse por dar a los niños ocasiones de aprender. La lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural...”¹ (Emilia Ferreiro)

Ahora, con base a esta lectura analizamos los errores que cometemos frecuentemente en nuestra práctica pedagógica referente al desarrollo de la lengua, luego proponemos los aspectos que debemos cambiar para mejorar esta situación, menciona algunos:

Cuáles son los errores que cometemos con frecuencia en nuestra práctica pedagógica	Qué aspectos cambiarías para mejorar esta situación
Darles tareas escritas para la casa desde inicio de la gestión	

1. Subsecretaría de Educación Básica y Normal Dirección General de Normatividad Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Básica; Módulo III Aproximación de los niños al lenguaje escrito Guía de estudio; 4ta. Edición; México, Siglo XXI, 2001; pág. 37 – 40.



Ignorar su realidad	

Reforzamos nuestros conocimientos sobre las capacidades comunicativas con la siguiente lectura:

Desarrollo de las Capacidades Comunicativas

“...En el marco del desarrollo integral de la niña y el niño en la familia, se debe fortalecer el desarrollo de las capacidades de escuchar y de hablar en primera lengua, siendo responsables para ello las madres y padres de familia, la comunidad, los centros infantiles y las Unidades Educativas del Nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria, esta corresponsabilidad recae también en el primer año de escolaridad del Nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional...”²

Capacidad de escuchar

La escucha forma parte de las cuatro capacidades comunicativas, desarrollar esta capacidad es importante para consolidar el manejo y uso adecuado de la capacidad de Hablar, por ello los primeros años de edad de las niñas y niños son importantes, la escucha atenta permite: captar, identificar, diferenciar sonidos y palabras de su entorno cultural y natural, comprendiendo que en ellos se encuentran mensajes comunicativos de quienes los producen.

Esta habilidad tiene incidencia tanto en las relaciones interpersonales como en su desempeño, pues es el punto de partida, gracias al cual las niñas y los niños transforman ciertas palabras en representaciones mentales y de esta manera pueden comunicarse en el contexto donde viven. Por lo tanto, la escucha se constituye en una capacidad básica en la vida social de los estudiantes, siendo necesario trabajar la voluntad y la atención para el desarrollo de esta capacidad.

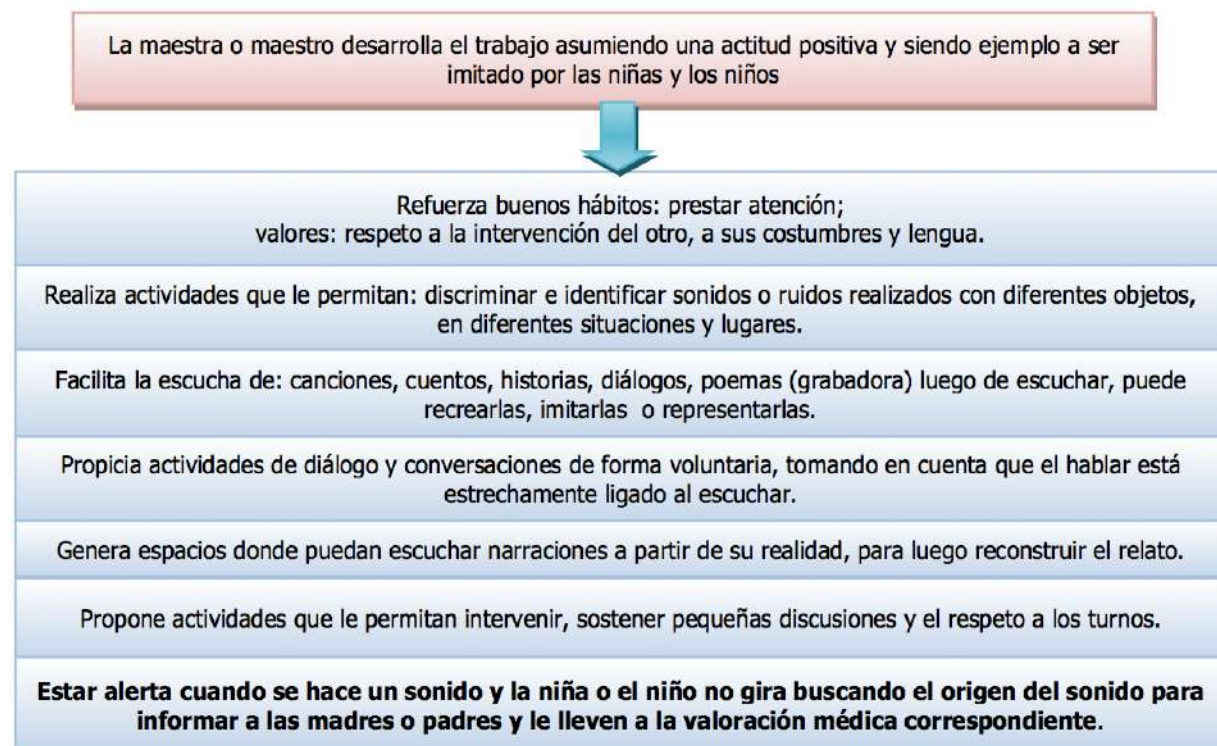
2. Ministerio de Educación (2014) U.F. N°10 “Gestión Curricular del Proceso Educativo”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz. Bolivia



¿Qué actividades puede generar en la clase la maestra o el maestro, para el desarrollo de la capacidad de escuchar?

La capacidad de escuchar no va separada del hablar y ambas están integradas en su desarrollo. Por ello, las maestras y los maestros deben propiciar situaciones reales donde las y los estudiantes puedan hacer uso de la primera lengua en forma natural, agradable, motivadora, alegre, útil y no superficial y memorística.

¿Qué actividades puede generar la maestra o el maestro del nivel de Educación Inicial?



Capacidad de Hablar

La oralidad se desarrolla de forma natural, como consecuencia de la necesidad que tienen todas las personas de comunicarse, dar a conocer sus inquietudes, deseos, necesidades, participar en las actividades conjuntas con el contexto que le rodea y sin previo análisis consiente de la composición de sonidos o fonemas por ello se diferencia del lenguaje escrito, que es una actividad organizada y voluntaria que requiere el desarrollo de una técnica lingüística para convertirse después en uno de los más importantes instrumentos de comunicación.

El desarrollo de la capacidad de hablar, está estrechamente ligado al escuchar ya que de ella depende el desarrollo de la comunicación oral en su primera y segunda lengua, teniendo como sentido desarrollar la capacidad de pronunciar adecuadamente su lengua, emitiendo mensajes de su entorno cultural y natural.



El saber muchas palabras en una lengua es importante, sobre todo cuando estas adquieren sentido y se utilizan para conversar y sean comprendidos por los demás, así podemos establecer una buena comunicación.

La maestra o el maestro deben hablar correctamente en su propia lengua, sin distorsiones.



Juegos que permitan la producción de diferentes sonidos onomatopéyicos aullidos, ladrido de perros, mugido de las vacas, relinchar de los caballos, etc. tomando en cuenta los animales del contexto.

Con el propósito de mejorar la expresión oral se pueden realizar diferentes ejercicios: Inflar y succionar mejillas, sacar la lengua y moverla en diferentes direcciones; soplar diferentes materiales: globos, plumas, burbujas de jabón, bolas de papel y otros.

Brindar a todas las niñas y los niños oportunidades para que se puedan expresar en forma libre: ideas, deseos y necesidades en diálogos y conversaciones, respetando su primera lengua.

Generar actividades donde las niñas y niños puedan indagar, buscar información en la escuela, familia o comunidad que les permita argumentar con palabras, frases y oraciones en base a su experiencia.

Proponer, soluciones a problemáticas, narrar experiencias de la vida, cuentos, lecturas partiendo de su realidad, respetando el turno de participación de cada uno de ellos.

Organizar juegos con prácticas culturales del contexto que permitan generar diálogos y discusiones.

Trabajar con la familia para que le hablen en forma correcta, si en la escuela y la familia lo hacen la niña o el niño tiende a repetir lo que escucha.

Estar alerta cuando la niña o el niño no repite sonidos o palabras, pese a lo trabajado, comunicar este aspecto a la familia para le lleven a la valoración médica correspondiente.

¿Cómo podemos fortalecer las capacidades comunicativas en la práctica pedagógica?

Vamos a dar a conocer el relato de una estrategia utilizada por María Norma, maestra del 2° año del Nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria de la U.E. Félix Reyes Ortiz:

Llegue temprano a la U.E. para poder organizar el aula antes de que ingresen las niñas y los niños a la clase, pensé que sería adecuado sacar gran parte del mobiliario, mi aula es pequeña, entonces de esta manera existirá mayor movilidad de los estudiantes y puedo atraer de mejor manera la atención.

La actividad del primer momento es muy importante, porque es cuando las y los niños de la clase pueden narrar alguna experiencia: que les pasó en la casa, o al venir de la casa a la escuela, también pueden relatar un cuento, presentar alguna adivinanza o trabalenguas, alguna recitación, entre otras actividades.

Cuando terminé de organizar el curso, tocó la campana, que es el aviso para que las niñas y niños puedan ingresar a clases, una vez que ingresaron les pedí que se sienten formando un semicírculo sobre un tapete que me regalaron los padres de familia para poder realizar actividades en el piso.





Les salude a todas las niñas y los niños, de manera clara y en forma correcta, porque mi pronunciación debe ser el un referente para que las y los estudiantes se apropien de una clara pronunciación, desde esta perspectiva les pregunté si alguno de ellos quería narrar alguna experiencia o recitar, ese día nadie contesto inmediatamente, tratando de escuchar a las niñas y niños, respetando su opinión y espacio, entonces, esta vez Erick, un niño muy tímido alzo la mano, (el hace muy poco llegó de la localidad de Calamarca) y me preguntó si podía hacer una adivinanza a sus compañeros de la clase.

A lo que le conteste, ¡por supuesto que puedes formular la adivinanza!, a la vez recordé al resto de las niñas y niños que debían prestar atención a la adivinanza de Erick y si alguno de los compañeros tenía la respuesta que levantase la mano, porque no se puede escuchar cuando todos hablan al mismo tiempo, en este sentido todos podían participar pero uno a la vez.

Cuando Erick se paró, todos nos quedamos callados, mirándole fijamente, respetando y escuchando atentamente lo que iba a decir. Fue la primera vez que este niño participaba e iba a ser la primera vez que escucharíamos su participación en voz alta, me sentí muy bien que se hubiera animado a hablar y así Erick pasó a decir su adivinanza:

Kuna jamach'isa ancha patana tuyu

Al escuchar, me quedé un poco preocupada, pues a pesar que estaba trabajando, por medio de recitaciones y canciones en la lengua originaria del aimara, hacía muy poco tiempo que había empezado, en este entendido parte de las niñas y niños todavía no estaba muy familiarizados con la lengua originaria, pero entonces trate de ayudar en la situación a Erick, haciendo que la adivinanza vaya acompañada de la comunicación corporal, para que de esta manera pueda ser comprendido, entonces le pedí que repitiera la adivinanza, tratando de hacerse entender por medio de señas y sonidos:

Kuna jamach'isa ancha patana tuyu

Al volver a repetir la adivinanza, junto con el niño hice el ademán de volar, extendiendo los brazos y girando alrededor del aula (tratando de ser entendidos sin llegar a la traducción).

Todos en el curso empezaron a decir lo que creían que era el significado y Erick siguió utilizando el lenguaje corporal repitiendo su adivinanza.

La atención de las niñas y los niños cada vez era mayor y divertida, llegando al fin, a comprender el significado de la pregunta.

- ¿Cuál es el animal que vuela muy alto?

En ese instante, muchas niñas y niños recordaron los nombres de algunos animales en lengua aimara contestando:

Luli (picaflor) Erick negó con su cabeza, a lo que Juana dijo:



Mallku, (cóndor) y Erick acentuó con la cabeza, entonces se supo la respuesta correcta, todos aplaudieron por el logro alcanzado.

Actividad 3. En base a la lectura realizada acerca de las capacidades que debemos desarrollar en las niñas y los niños que permitan brindar una educación integral durante el proceso pedagógico, reflexionamos sobre los aspectos que fortalecen el desarrollo de las capacidades de escuchar y hablar, en las diferentes actividades que realizamos:

Actividad	¿Qué aspectos se fortalecen durante la realización de la situación de expresión oral?
1. Conversación	<p>Imaginación.- En la conversación las y los niños identifican situaciones que en ese momento no están presentes.</p> <p>Razonamiento.- En la actividad las niñas y los niños expresan oralmente, las razones que justifican determinada situación.</p>
2. Experimentación	
3. juego	
4.	
5.	

El facilitador en plenaria orienta la socialización de la actividad, a su vez promueve la reflexión respecto al trabajo pedagógico de la maestra o el maestro, referente al desarrollo de las capacidades comunicativas necesarias para la lectura y escritura.

Aspectos previos que se trabaja como preparación al ingreso de Educación Primaria en el proceso de la lectura y escritura sistemática

- Es responsabilidad de la maestra y el maestro promover en las niñas y los niños, diversidad de actividades como: salir de paseos, visitar museos, visitar el sembradío de alguna



persona, realizar experimentaciones, realizar juegos y otros que fortalezcan el desarrollo de las capacidades comunicativas.

- Fortalecer la expresión oral, brindando a todas y todos los estudiantes oportunidades de intervenir, proponer, dialogar, contar, narrar, interpretar, dramatizar, entre otros.
- Desarrollar capacidades de comunicación positivas: escucha activa y comprensiva, escuchar la opinión de sus compañeros y personas con las que se relaciona, escuchar música, presentación de títeres, generando respuestas oportunas.
- Se debe permitir a las niñas y los niños la familiarización con diversos tipos de textos: periódicos, revistas, láminas, libros, cuentos, diccionarios, fábulas y cualquier tipo de texto escrito acordes a la edad para que las y los estudiantes tengan contacto con este material escrito.
- Todos los textos mencionados anteriormente la maestra o maestro puede organizar con la finalidad de que lleven a sus casas desarrollando la responsabilidad referente al cuidado de los mismos.
- Incentivar a la interpretación de las ilustraciones a través de relatos que describan los textos revisados fortaleciendo y aumentando su vocabulario.
- Generar juegos de imaginación, atención y comprensión aprovechando los gráficos de los textos que se van a utilizar, y después se puede llegar a la secuencia e interpretación del texto elegido.
- Que las y los estudiantes utilicen diferentes formas de expresar sus deseos, ideas, necesidades a través de sus propias formas de escritura: gráficos, símbolos, dibujos, pinturas, que les permitan a su vez desarrollar su creatividad e imaginación.
- Realizar ejercicios que le permitan desarrollar sus destrezas de aprendizaje: coordinación visual, motora; percepción y afirmación gustativa, olfativa, auditiva.
- Actividades en espacios abiertos: para realizar desplazamientos con carreras, marchas, saltos, etc., definiendo los tiempos antes, después, primero, segundo; los ritmos: rápido, lento entre otros; adoptar diversas posiciones: arriba, abajo, delante, detrás, dentro, fuera por mencionar algunos. Todas estas, son actividades que le permitirán conocer su cuerpo sin movimiento o en movimiento en relación al espacio que le rodea; se puede utilizar diversos materiales: aros, pelotas, cuerdas y materiales del contexto.
- En forma análoga al realizar algún producto, se realiza recorte, modelado, punzado, rasgado, pintado, dibujo entre otros; es importante que estos trabajos estén relacionados con sus vivencias y realizadas con materiales de su contexto, las mismas le favorecerán en la capacidad motriz.
- Es evidente que las y los niños en el proceso de adquisición de la lectura y escritura sistemática, deben trabajar las nociones de espacio y tiempo, a la vez de la afirmación de la lateralidad, dichos aspectos se construyen lentamente y emergen de la motricidad y la niña o el niño deben vivenciarlos con su propio cuerpo.

Actividad 4. En comunidades de trabajo a partir de nuestra experiencia, vamos a proponer estrategias, que contribuyan al desarrollo de capacidades, cualidades y potencialidades previas a la iniciación de la lectura y escritura sistemática:



En este sentido, ¿Qué estrategias propondrías y cómo las trabajarías?

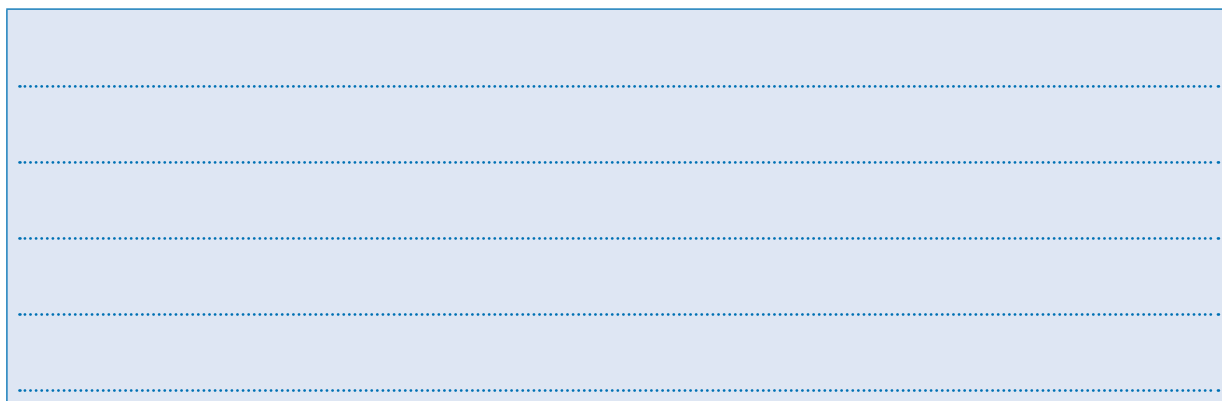


Tema 2: Desarrollo de la segunda lengua (originaria o castellana) en el nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria


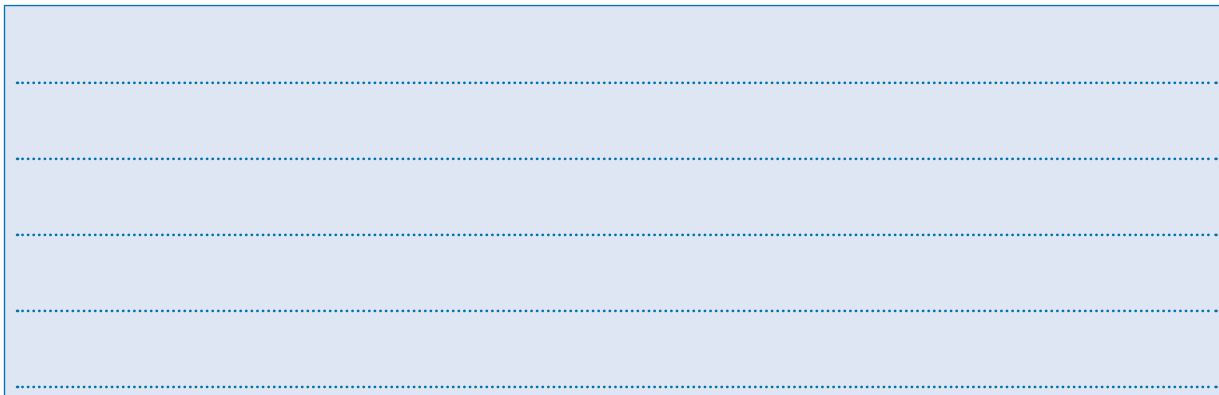
Hemos revisado la importancia de trabajar las capacidades comunicativas y los aspectos relevantes previos al inicio del proceso sistemático de la lectura y escritura que se da en el nivel primario. Ahora nos vamos a concentrar en comprender como se puede trabajar la segunda lengua en este nivel.

Actividad 1. En comunidades de trabajo (de 4 a 6 personas), se realiza un diálogo y discusión sobre la base de las siguientes preguntas:

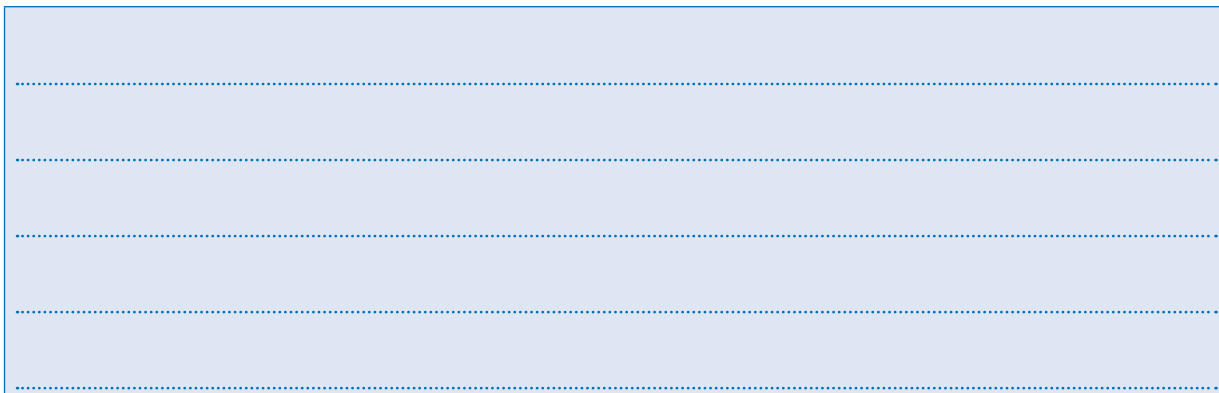
¿Cuál es la importancia de revitalizar las lenguas en los procesos educativos?



¿Cuál es nuestro compromiso frente al desafío de desarrollar una segunda lengua (originaria o castellana) en nuestra práctica pedagógica cotidiana?

¿Cómo se debería trabajar la enseñanza de una segunda lengua en Educación Inicial en Familia Comunitaria?



Actividad 2. Si bien el desarrollo de una segunda lengua es oportuno en edades tempranas, la siguiente lectura contribuirá en ampliar la información referente al tema.

DESARROLLO DE LA LENGUA EN LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DE 0 A 6 AÑOS

Tomando en cuenta el planteamiento de Vygotsky, el aprendizaje de la lengua es de naturaleza social; por tanto, es grande la importancia del entorno donde se desarrolla el niño. Así, las niñas y niños van adquiriendo sus conocimientos a partir de su participación e interacción con la familia, con la comunidad y con la sociedad. Es en esta interacción social y lingüística donde, por ejemplo, los miembros de la comunidad de más edad y experiencia enseñan a los más jóvenes los valores, los conocimientos, la cosmovisión de su cultura que son necesarios para que éstos sean miembros productivos de su comunidad.

En la introducción de las palabras que los adultos hacen a los niños éstas representan objetos e ideas, no simplemente lo que es y ello permite una mayor comprensión en la niña o el niño de su propio sistema de lenguaje y lo podrá introducir a una segunda lengua y a una lengua extranjera. Por tanto, el interactuar con el entorno en actividades cotidianas, representa un aumento en



la capacidad del habla interior, superando, así, la división entre el pensamiento y la lengua. De esta manera el niño y niña con el pasar del tiempo irá expresando a los otros sus pensamientos en forma cada vez más coherente, clara y pertinente.

Por tanto, los padres y los maestros deben conducir hacia el descubrimiento para que los niños sean capaces de progresar en su lenguaje y así, puedan reflexionar mejor sobre su comportamiento y su pensamiento y alcanzar mayores niveles de control y dominio sobre su conducta.

En la medida que el niño y/o niña va interactuando con su entorno y entablando más y mayores relaciones diversas va desarrollando en él o ella el pensamiento pero no como una dicotomía o una antesala del lenguaje sino en un paralelismo con éste que lo conducirá paulatinamente a expresar correcta y congruentemente sus pensamientos, reflexiones, conocimientos, experiencias y acciones, entre otros. Este progreso implicará mayor auto control, mayores habilidades sociales y, por tanto, mayores posibilidades de éxito personal, social y colectivo.

Finalmente, la teoría del lenguaje planteada por Vygotsky remarca el hecho de que el aprendizaje de la lengua posee una naturaleza inminentemente social. Por tanto, se subraya la importancia e influencia del entorno en el cual se desenvuelve el niño o niña para su progreso intelectual, social y lingüístico.

Luego de concluir la lectura en cada comunidad de trabajo, realizamos el análisis y comparación de lo expuesto, es decir valoramos si la percepción de los participantes y lo que propone Vygotsky tiene relación con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo referente a una segunda lengua.

Análisis y comparación

Forma de escritura con líneas punteadas para el análisis y comparación.

La o el facilitador en plenaria promueve la socialización de las comunidades de trabajo, respecto al análisis y comparación que realizaron, con el propósito de elaborar propuestas en el marco

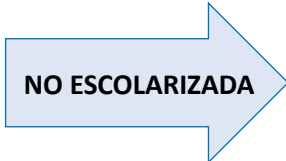
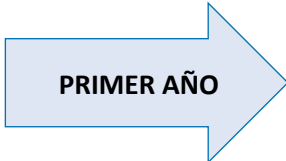
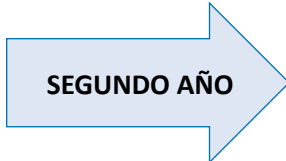


del MESCP que contribuyan en la implementación del aprendizaje de una segunda lengua en esta etapa educativa.

Luego de elaborar nuestras propuestas para trabajar la segunda lengua, ampliamos nuestros conocimientos respecto a la enseñanza de las mismas en el Nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria, realizando la siguiente lectura:

Lectura 1 del tema 2

Orientaciones generales para la enseñanza de la segunda lengua (originaria o castellana) en el nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria

Nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria		
 <p>NO ESCOLARIZADA</p>	 <p>PRIMER AÑO</p>	 <p>SEGUNDO AÑO</p>
<p>Sensibilización a los padres de Familia y comunidad para que desde la familia y la comunidad donde vive, se inicie la Comunicación en una segunda Lengua.</p>	<p>Enfatiza el uso oral de su lengua materna.</p> <p>Aproximación a la segunda lengua a nivel de comprensión, a través de canciones, juegos, descripción de objetos, colores, saludos, agradecimientos, recitaciones, rondas, descripciones orales sencillas y otros.</p>	<p>Se inicia en aprendizaje la segunda lengua con énfasis en la comunicación- oral, priorizando la escucha como habilidad fundamental en el aprendizaje de una nueva lengua. Se fortalece las habilidades comunicativas, a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción de objetos y personas por atributos, por género y diferencias. - Formulación de preguntas y respuestas. - Breves entrevistas, narraciones, dramatizaciones. - Descripciones orales - Diálogos breves entre compañeros.



	<ul style="list-style-type: none"> - Explicaciones breves de situaciones, causas y consecuencias. - Formulación de preguntas y respuestas en relación de un propósito determinado.
<p>Se inicia en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro de actividades pedagógicas, mostrando interés y disfrute al participar en la preparación fonética, acentuación, compresión y entonación de palabras en lengua extranjera.</p>	

En ese sentido, **la inmersión lingüística Temprana** es un método didáctico para la adquisición de la segunda lengua desde una perspectiva comunicativa en el Nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria, donde las niñas y los niños se encuentran en contacto con otras lenguas, el proceso de adquisición de la segunda lengua se relaciona fundamentalmente, al igual que de la primera, con la necesidad y el deseo de mantener contactos sociales y afectivos con el entorno. Es por ello que la inmersión debe orientarse al uso de la segunda lengua en el mismo nivel de la primera lengua, trabajando fundamentalmente la comprensión, sin que, en ningún momento, obligue a la niña o niño a modificar su primera lengua en sus intercambios sociales.



El método de **la inmersión lingüística temprana**, no es una simple traducción de la lengua, sino se constituye en un medio para desarrollar las capacidades, cualidades y potencialidades, donde de manera natural las niñas y los niños conviven en la escuela con ambos idiomas (primera y segunda lengua) mientras conversan, juegan, realizan sus actividades cotidianas y otros. No existiendo por ello un tiempo ni espacio determinado, cualquier momento es oportuno para el uso y desarrollo de ambas lenguas.

Tomando en cuenta aspectos relevantes de la lectura complementaria de la U.F. 14 de la primera fase: **La Inmersión Lingüística Total** Adaptado de (Lindholm, 1990) por E.R. Howard, Christian, D., 2002)³ vamos a clarificar algunas dudas:

3. Ministerio de Educación (2016). *Unidad de Formación Nro. 11 "Las Lenguas en los Procesos Educativos"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM La Paz, Bolivia.





¿Cómo iniciar la inmersión?

Es recomendable que la maestra o el maestro les hable en la segunda lengua durante la clase, sin hacer cambios lingüísticos, es decir, traducir de una lengua a otra o viceversa. Al inicio parecerá difícil porque se tendrá la idea que las y los niños no pueden entender nada y se desesperan por ser entendidos, las niñas y los niños van desarrollando sus habilidades de comprensión. Por lo general, esta etapa de “incertidumbre” no dura más que dos semanas.

Es importante que las niñas y los niños puedan adquirir rápidamente algunas herramientas lingüísticas que les permitan empezar a familiarizarse como son las respuestas básicas: “sí”, “no”, “no se” etc. Y algunas respuestas: “¿Qué es esto?”, “¿Cómo se llama esto?”

Se recomienda no traducir una lengua, sino más bien hacer todos los esfuerzos posibles para que niñas y niños entiendan en segunda lengua.

- **Privilegiar la comprensión**

Es tarea permanente de la maestra y maestro desarrollar estrategias para trabajar la comprensión de las niñas y niños, misma que contribuirá en la construcción de oraciones con sentido, al mismo tiempo al desarrollar la comprensión las y los estudiantes entienden con mayor facilidad, siendo un elemento importante previo a la producción. Para lanzarse a producir, ciertas niñas y niños necesitan un tiempo largo de construcción de insumos y herramientas lingüísticas, es la etapa del silencio o de las respuestas breves. Esta situación es normal, es contraproducente obligarles a hablar. Todo tiene su hora. Todo aprendizaje se construye con paciencia.

- **La comunicación no verbal**

Para hacerse entender en otro idioma, sobre todo al inicio, la maestra o el maestro necesitarán aprender a acompañar su expresión oral con una serie de estrategias no verbales que permitan lograr la comprensión de los estudiantes: Esto incluye hacer gestos, mímicas, emitir sonidos, dibujar, mostrar imágenes, mostrar o transformar objetos, etc. Todo esfuerzo es válido para alcanzar la meta: la comprensión de las niñas y niños. Ciertos maestros no están acostumbrados a utilizar su cuerpo como herramienta y no se atreven a ser “actores” en este teatro de la vida. Estas habilidades comunicativas requieren de una creatividad permanente que al inicio puede parecer estresante pero es solo cuestión de práctica.

- **Hacer oraciones**

Se recomienda siempre insertar las palabras en una oración que al inicio será breve. El enfoque es la comunicación – acción que favorece la comprensión de lo que se menciona o habla: “abro la puerta”, “cierro la puerta”, tratando de variar la situación para que los niños puedan identificar la palabra puerta:

Punku sit’arma (abro la puerta)

Punku Sit’antama (cierro la puerta)



No es productivo enseñar palabras aisladas porque no emiten una idea específica:

Punku (puerta)
Qala (piedra)
Luli (picaflor)
Quri (oro)

Ahí las palabras solo mencionan el nombre de un objeto, animal u otro, pero si decimos Punku sit'arma, esa oración tiene una idea específica que indica la acción abrir un objeto que es la puerta.

- **Proteger la producción**

Una vez que la niña y el niño sientan seguridad del tema, empezaran a producir oralmente en segunda lengua, a su ritmo y con el aliento de los demás, en esta etapa es necesario que la maestra o el maestro generen actitudes positivas frente a posibles errores con el propósito de evitar burlas ajenas que son el peor enemigo de la audacia lingüística. Generalmente, la mayoría de estos “errores” al aprender una segunda lengua se constituyen en etapas del aprendizaje que pueden superarse con el apoyo de la maestra o maestro que desarrollara estrategias de aprendizaje y comunicación, permitiendo a las niñas y niños afianzar su vocabulario.

También se considera que se puede iniciar el acercamiento a una segunda lengua en edades tempranas como se menciona a continuación:

El Desarrollo de las lenguas en el **Nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria en su etapa no escolarizada**, parte con la sensibilización a la familia a través de reuniones formativas, donde se oriente a cerca de la importancia de hablarles a las niñas y niños en la primera lengua, y fortalecer y/o revitalizar la segunda lengua, considerando que la lengua hace a la cultura y por ende a su identidad. En ese sentido la familia se constituye el primer espacio de socialización y aprendizaje donde las niñas y los niños además interactúan con los miembros de la misma en actividades de juego, nutrición, atención, de aseo, entre otros (Lineamientos y Orientaciones Metodológicas).

Asimismo la comunidad en general se constituye también en fuente de transmisión cultural, por ello se hace necesario generar espacios formativos donde se genere conciencia sobre la importancia del desarrollo y uso de la primera lengua y segunda lengua como parte indivisible de la cultura. Ya que la transmisión cultural se da de generación en generación. En ese sentido para el desarrollo y uso de la lengua en las nuevas generaciones, la comunidad también juega un rol importante, que deberá promover esta práctica desde las actividades comunitarias, las celebraciones festivas, en los servicios de asistencia familiar y otros.

En este sentido, como maestras y maestros del Nivel de Educación Inicial, tenemos espacios de trabajo con la familia y la comunidad, que es una característica de esta etapa educativa, es así que podemos aprovechar estos espacios para que sean propicios en la orientación y sensibilización acerca de la importancia de revitalizar una segunda lengua con los hermanitos o sobrinos de 0 a 3 años de edad, realizando actividades familiares y comunitarias ya que siempre encontraremos



una abuelita o pariente que conozca la segunda lengua y puede apoyar en los momentos que suele compartir con la niña o el niño, iniciando con aspectos sencillos (saludos, agradecimientos) el acercamiento a una segunda lengua.

También este espacio formativo dirigido a la familia lo podemos planificar, utilizando el formato sugerido en la U.F. 13 del Nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria.

Asumiendo esos criterios establecidos también en la Ley N° 70 Avelino Siñani – Elizardo Pérez, la escuela es la que da continuidad a estos procesos, no puede haber una ruptura en el desarrollo y uso de la lengua que se da desde la familia por ello, al ingresar a la **etapa escolarizada**, en el primer año de escolaridad se debe enfatizar en el uso oral de su primera lengua y la aproximación a la segunda lengua, desarrollando la comprensión a través de actividades que permitan la participación equitativa en juegos libres y dirigidos, rondas, videos, canciones, recitaciones y descripciones sobre temáticas que estén en relación a las vivencias de las niñas, los niños y su contexto, realizando comentarios sencillos de acuerdo a su edad.

En el segundo año de escolaridad se inicia el aprendizaje de la segunda lengua partiendo de la comunicación oral, desarrollando capacidades orales a través de escuchar y hablar en actividades que permitan experimentar, describir, comentar, conversar, opinar, escuchando canciones, cuentos y narraciones, observando videos y dramatizaciones con propósitos determinados, explicaciones y comentarios breves que describan diversas situaciones en relación a su contexto, actividades que se van a llevar a cabo en forma natural, sin recurrir a la traducción de la lengua.

BENEFICIOS DE LOS APRENDIZAJES TEMPRANOS DE LA LENGUA

Las investigaciones recientes acerca de la iniciación temprana al aprendizaje de la segunda lengua, sea esta originaria o castellana, remarcan que el desarrollo de capacidades cognitivas son mayores en niñas y niños bilingües que en estudiantes monolingües.

“El proceso de adquisición de la lengua va unido a la conceptualización del mundo que realiza el individuo desde su nacimiento, de tal manera que la comprensión del mundo depende de las posibilidades que nos ofrece el lenguaje en el que expresamos sus relaciones. Por tanto, la diferente visión que ofrecen las distintas perspectivas de la realidad que representan las lenguas y las culturas ayuda a que la conceptualización de la realidad sea más rica, gracias a la diversidad que cada lengua aporta” (Vez, José Manuel, La lengua e implícitos culturales: Pag. 116).

En este sentido se dan a conocer algunos aspectos en el que el progreso se hace evidente:

- Ayuda a la niña o el niño a desarrollar su patrimonio cultural.
- Genera flexibilidad mental, por este motivo desarrolla las capacidades de solucionar las dificultades que se le presenten y facilidad de entender conceptos.
- Aumento de la autoestima de la niña o el niño consciente de su aprendizaje.
- Permite acceder a otros conocimientos.
- Desarrolla un pensamiento amplio, creativo.
- Fortalece de manera progresiva el criterio propio.
- Desarrollo de sus capacidades lingüísticas y de su conciencia metalingüística, musical y matemática.



- Facilidad para el aprendizaje de otras lenguas, y ampliación de su capacidad de diálogo y conversación.
- El desarrollo de una mayor sensibilidad social.
- Favorece al incremento de la creatividad.
- Desarrollo de la atención.
- Favorece la comunicación dialógica en todos sus niveles.
- Aumentan las habilidades sociales y la seguridad en sí misma (o) al hablar otra lengua.
- Desarrollar la empatía hacia lo diferente.

Tomando en cuenta la lectura acerca de la enseñanza de las lenguas, en las mismas comunidades de trabajo vamos a proponer situaciones concretas, en las cuales se puede trabajar en forma natural la segunda lengua con las niñas y niños del nivel de Educación Inicial:

SITUACIÓN	ESPACIO	CÓMO
a)		
b)		

El facilitador promueve en plenaria, la socialización de las propuestas de las diferentes comunidades de trabajo. Una vez realizadas estas propuestas es bueno recordar la situación lingüística y la normativa que establecen el uso de las lenguas en el Estado Plurinacional de



Bolivia, haciendo un análisis con referencia a la normativa de las lenguas con el apoyo de la siguiente lectura.

Lectura 2 del tema 2

Situación lingüística y aspecto normativo de las lenguas en el Estado Plurinacional de Bolivia

Las lenguas indígena originaria están en proceso de desaparición, esta pérdida para la humanidad significa no sólo pérdida de una gran riqueza cultural, sino también de saberes y conocimientos, en particular, las lenguas indígenas. Sin embargo, este proceso no es ni inevitable ni irreversible, políticas lingüísticas bien planificadas e implementadas pueden reforzar los esfuerzos actuales de las comunidades de hablantes de mantener o revitalizar las lenguas oficiales y transmitirlos a las generaciones más jóvenes.

Ante esta situación, la educación en el Estado Plurinacional, se inicia en primera lengua y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación.

Marco Legal

Desde el ámbito legal, el tratamiento de las lenguas indígena originarias en el actual Estado se ampararán en la Constitución Política del Estado, la Ley de Educación 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” la Ley General 269 de Derechos y Políticas Lingüísticas y la Ley 450 de Protección a Naciones y Pueblos Indígenas Originarios en situación de Alta Vulnerabilidad⁴.

Haciendo una retrospectiva de lo abordado en la UF 10 de la segunda fase, profundizaremos sobre los principios de territorialidad y espacialidad establecidos en la Ley 269, Art. 4 incisos c y d por la importancia para la concreción del uso y desarrollo de las lenguas en los procesos pedagógicos:

- Es toda sociedad humana que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se auto identifica como pueblo y ha desarrollado un idioma común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros. La denominación lengua propia de un territorio hace referencia al idioma de la comunidad históricamente establecida en este espacio.
- Asimismo, el principio de personalidad entendida como grupo lingüístico que “es el conjunto de hablantes que comparten la misma lengua, grupo que está establecido en el espacio territorial de otra comunidad lingüística y que no posee presencia histórica equivalente a la comunidad lingüística. El grupo lingüístico es el resultado de la inmigración, del refugio y de la diáspora”. (Ibíd: inc. d)El abordaje para la enseñanza de lengua extranjera y lenguaje de señas merecerá su consideración en su debida oportunidad.

De esta manera, luego de recordar lo que dice la normativa, respondemos las siguientes preguntas, tomando en cuenta el contexto donde trabajas.

4. Véase unidad de formación 10 de la segunda fase.



Tomando en cuenta el principio de Territorialidad y el principio de personalidad:

¿Cuál es la primera lengua en el contexto donde trabajas?

¿Cuál será la segunda lengua que se debería aplicar?

Principio de Territorialidad, argumenta tu respuesta.

Principio de Personalidad, argumenta tu respuesta.

En plenaria damos a conocer las propuestas de los diferentes grupos, tomando en cuenta su contexto.

EL BILINGÜISMO DE ADICIÓN NO DE SUSTRACCIÓN

“Los especialistas en desarrollo de la lengua hace mucho tiempo que han concluido que todos poseemos un repertorio lingüístico base y siempre podemos adicionar una lengua nueva sin tener que restar ninguna lengua de las que ya poseemos. Es más, mientras más lenguas maneje- mos a nivel oral o escrito, más rico será nuestro repertorio lingüístico. Por lo tanto, más niveles de comprensión de la realidad podremos desarrollar. Los niños bilingües y multilingües poseen ventajas pedagógico-cognitivas que los niños monolingües carecen.” (Myriam Yataco, 2009: 5)

Actividad 3. Reflexión en plenaria acerca de la importancia del desarrollo del uso de la segunda lengua en la escuela, familia y comunidad. En este sentido, a partir de nuestra experiencia, vamos



a revisar cuales son las potencialidades que tenemos para la enseñanza de la segunda lengua, que dificultades y/o limitaciones:

Potencialidades:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Dificultades y/o limitaciones:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Actividad 4. En comunidades de trabajo, tomando en cuenta la reflexión anterior, vamos a elaborar las posibles alternativas de solución en caso de encontrar dificultades, partiendo de tu experiencia.

Propuestas:

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Momento II

Sesiones de construcción crítica y concreción educativa (138 horas)

I. Actividades de formación comunitaria

En el segundo momento se incorpora, a través de actividades comunitarias, el involucramiento de todas las maestras y todos los maestros de las CPTes, tomando en cuenta lo que hemos desarrollado en las 8 horas de la sesión presencial. En este sentido vamos a llevar a la práctica educativa los contenidos de la Unidad de Formación, para ello se considerarán las siguientes actividades:

Actividad 1: En CPTes realizamos un diagnóstico del desarrollo de las capacidades lingüísticas de las y los estudiantes que trabajamos, identificamos lo siguiente:

- Cuantos tienen dificultades en la pronunciación, la expresión oral, escucha atenta, considerando que pasó ya un bimestre de trabajo pedagógico.
- Cuantos niños son hablantes de la lengua originaria (o cuantos comprenden)

Actividad 2: Con base al diagnóstico pensamos primero:

- Que estrategias tendríamos que implementar en el desarrollo curricular para mejorar estas dificultades comunicativas y fortalecer las mismas para el uso y desarrollo de la primera lengua.
- Qué haremos y cómo abordaremos el uso y desarrollo de la segunda lengua.

Es importante pensar en estas estrategias para facilitar el desarrollo –sobre todo – oral de las lenguas.

Actividad 3: Reflexión sobre la importancia de trabajar y fortalecer el uso desarrollo y consolidación de las lenguas (1ra y 2da lengua e iniciación a la lengua extranjera) desde edades tempranas y los beneficios que conlleva dicha actividad pedagógica para las y los estudiantes.

Actividad 4: Elaboración del plan de desarrollo curricular, incorporando todos los elementos descritos en la Unidad de Formación para el desarrollo de las capacidades comunicativas y el desarrollo oral de la segunda lengua, que permitan su adecuada implementación en la concreción curricular del MESCP.

II. Actividades de autoformación

En la autoformación cada maestra o maestro debe desarrollar procesos reflexión acerca del proceso de formación que lleva adelante, dicho aspecto ayuda a profundizar y ampliar sus saberes y conocimientos sobre el desarrollo de la primera y segunda lengua, para este efecto se debe considerar lo siguiente:



Recapitulamos todo lo desarrollado en esta unidad de formación y ampliamos nuestros conocimientos con las siguientes lecturas:

- Lectura crítica de Paulo Freire – “El Grito Manso”
- Lectura de apoyo la U.F. N° 10 PROFOCOM
- Lectura de apoyo la U.F. N° 14 PROFOCOM (primera fase, primaria)

III. Actividades de concreción educativa

Actividad 1: Ponemos en práctica las estrategias metodológicas presentadas en el plan de desarrollo curricular para el desarrollo y uso de la primera y segunda lengua, donde se visibilice la articulación de los contenidos de los diferentes campos de saberes y conocimientos.

Actividad 2: Analizamos los aspectos relevantes y las limitaciones encontradas en la concreción de las estrategias con las niñas y los niños.

Actividad 3: Reflexionamos acerca del trabajo que realizamos para ayudar a potenciar el desarrollo de la lengua en los estudiantes.

Actividad 4: Elaboramos un registro del trabajo realizado en nuestro diario de campo, donde se visibilice la implementación de las estrategias en el desarrollo curricular.

Momento 3. Sesión presencial de socialización (4 horas)

Actividad 1: En este momento se socializa los resultados obtenidos en las CPTe, sobre la concreción curricular realizada, tomando en cuenta lo desarrollado en la U.F. 15, en este sentido la o el facilitador puede asumir variadas estrategias para esta actividad.

Actividad 2: Se analiza y se comparte experiencias, saberes y conocimientos acerca de las estrategias empleadas para el uso, desarrollo y consolidación de la 1ra y 2da lengua e iniciación de la lengua extranjera.

Actividad 3: Reflexión sobre las posibilidades que nos brindaron la utilización de las estrategias para el desarrollo de las capacidades comunicativas en el desarrollo curricular y las lenguas.

Actividad 4: Conclusiones y alternativas propuestas para mejorar las dificultades encontradas en la aplicación de las estrategias en el uso y desarrollo de la primera y segunda lengua y las capacidades comunicativas.

Producto de la Unidad de Formación

Presentación de documento: 1er. Borrador del acápite “Comparación, análisis e interpretación colectiva de la experiencia de transformación de las prácticas educativas”.

Registro de Procesos educativos desarrollados a partir de la implementación de los Planes de Desarrollo Curricular.



Nota: para la elaboración del presente producto debe quedar claro que la “comparación, análisis e interpretación colectiva”:

- En qué consiste y cómo se redacta el contenido de este apartado; si bien estos elementos en la redacción del documento están interrelacionados o integrados, con fines de comprensión y ayuda es necesario aclarar en qué consiste y cómo se realiza –en la redacción del documento– la comparación, el análisis y la interpretación colectiva.
- Debe quedar claro que para la redacción de los apartados del Trabajo Final de Sistematización necesitamos volver y/o mirar una y otra vez nuestra práctica educativa que desarrollamos diariamente. Este ejercicio de mirar nuestra práctica una y otra vez, nos aportará muchas luces para la comparación, análisis e interpretación colectiva.

Si estamos claros cómo hemos desarrollado la metodología (práctica, teoría, valoración y producción), el desarrollo y evaluación de las dimensiones (ser, saber, hacer y decidir), la articulación del desarrollo curricular y el PSP, los sentidos de los campos, los ejes articuladores y los otros elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, será más sencillo redactar nuestro Trabajo de Sistematización; por esto es importante reflexionar sobre estos elementos desde la misma práctica de aula o proceso educativo.

Lectura obligatoria de la Unidad de Formación

Lectura obligatoria común: Fernando Álvarez - Uria y Julia Varela “Arqueología de la Escuela” Las Ediciones de La Piqueta. Madrid. 1991.

Reunidos en sus respectivas CPTes después de haber leído la lectura obligatoria común, “Arqueología de la Escuela” reflexionamos colectivamente sobre el capítulo mencionado y, con el aporte de maestras y maestros tomamos uno o más temas o ideas de la lectura para apoyar nuestro proceso de Implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.



Lectura complementaria

LA LENGUA E IMPLÍCITOS CULTURALES

Carmen Guillén –Carmen Alario, Madrid (España). 2002.

Las diferentes definiciones y concepciones sobre la naturaleza de la lengua, dan cuenta de que es algo más que un mero instrumento de comunicación. Es su momento, los trabajos de Sapir (1954) nos han mostrado la lengua como el prisma a través del cual percibimos el mundo, como una guía de la realidad social que condiciona nuestros pensamientos acerca de los problemas y los procesos sociales.

En la óptica que nos ocupa, interesa considerar que cada lengua particular:

- Posee una infinita capacidad de generar relaciones simbólicas.





- Modela la percepción de los individuos y su visión del mundo social.
- Crea representaciones mentales y actos de percepción y de apreciación, de conocimientos, de reconocimiento desde los intereses y presuposiciones de los individuos.
- Permite crear representaciones objetivas de las cosas.
- Se nos muestra como un fenómeno socio-histórico y reposa en un conjunto complejo de consideraciones sociales.

En esta perspectiva, Leví-Strauss (1958:78-79) establece un hilo conductor entre lengua-pensamiento-cultura, desde las siguientes relaciones de reciprocidad:

- La lengua producto de la cultura, pues, su uso refleja las características y rasgos generales de una sociedad, se adapta y evoluciona con ella..
- La lengua forma parte de la cultura, al lado de otros elementos como las instituciones, las creencias, las costumbres. Así, se puede considerar tanto un instrumento como institución, un producto social común.
- La lengua condición de la cultura, ya que gracias a ella la cultura se transmite, especialmente a través de la educación por el proceso de socialización de los niños, proceso por el que las actitudes y las representaciones se perfilan, equilibran, se deshacen, etc.

Aunque por sí sola la lengua no puede definir la cultura, el hecho de considerarla como producto, parte y condición de la cultura nos ofrece una concepción más amplia de su naturaleza, dada que en el seno de la vida social y cultural cubre una rica gama de funciones:

Relacional, entre el nivel existencial de los comportamientos cotidianos y el nivel esencial de los valores, conceptos, etc., de correspondencia entre la imagen de uno mismo y de los otros, entre campos semánticos, códigos sociales, etc.

Situacional, de descripción de las situaciones de los grupos, clases, etc., etc., por la que los individuos en el grupo tienen conciencia de sus prácticas.

Acumuladora, como depósito del conjunto de valores, representaciones, etc., de una sociedad.

Racional, portadora de lógica, elabora conceptos en relación con la práctica, para un visión del mundo (Lefebvre, 1966).

De lo que se desprende, para nuestra intervención pedagógica, que conviene tener presente como indica Porcher (1988:91) que todo hecho de lengua “está saturado de cultura” y que todo hecho de cultura “está atravesado de parte a parte por marcadores lingüísticos” de orden verbal y no verbal, de forma que no es la lengua en sus elementos formales aislados la que da cuenta de la especificidades sociales y culturales de un grupo de individuos, sino los usos que esa comunidad lingüística hace de las palabras, las formas de utilizar la lengua para saludar, convencer, etc. Es por lo que los actos de habla deben ser abordados como vehículos que dan cuenta de una organización del mundo social y cultural: existe todo un sistema de referencia invisible e implícita que hay que enseñar, pues la simple adquisición del sistema lingüístico no asegura la comprensión en la comunicación. No es posible disociar lengua y bagaje cultural en



el plano de la comunicación. Separarlos a la hora de enseñar sería como “estar en la prehistoria de la didáctica” (Porcher, 1988:91).

Todos hemos asistido a casos de incompreensión, de conflicto o choques culturales, malentendidos para otros, porque, como plantea Hall (1984), existe un conjunto de reglas de comportamiento y de pensamientos no dichos, implícitos, a modo de “gramática cultural oculta” que determina la forma en la que los individuos de un grupo social dado definen sus valores, establecen su cadencia y sus ritmos de vida fundamentales y ante lo cual nosotros “somos inconscientes o sólo superficialmente conscientes”. Nos referimos a que bajo hechos de lengua con un función idéntica encontramos hechos de cultura diferentes, comportamientos, formas de vivir distintas....

Es así como la lengua se muestra portadora de sistemas connotativos de carácter social. En ella se encuentran las dos dimensiones semióticas del lenguaje: la denotativa, que se sitúa a nivel de designación, y la connotativa, que se sitúa a nivel de la comprensión. Así pues, la realidad social y cultural aparece como la manifestación de la estructura connotativa de la lengua.

A Mi Maestra Jardinera

María Fernanda Lagorio

Háblame Señorita de cosas que yo entienda,
 Déjalas a las vocales, todavía no me interesan.
 Pregúntame como las cabras, se trepan a la ladera
 o mejor salgamos afuera, saltemos a la rayuela.
 No me des para que escriba, esos cuadernos con rayas
 Dame una hoja blanca grandota para mancharla,
 así como mancha el sol, el cielo, las nubes, las casas,
 las calles y el camino hasta mi casa.
 No estés siempre diciendo, que mire hacia la pizarra
 si mis ojos solitos se vuelven hasta tu cara;
 yo mejor aprendo con tu sonrisa y tu mirada.
 No ves que yo ya sé, de números y palabras,
 no te los quiero decir, todavía no me dan ganas,
 mejor aprende, las cosas que a mí me pasan,
 las que sé, las que quiero, las que me gustan, las que todavía me faltan.
 ¡Salgamos a ver las nubes!, o nos colguemos de una rama,
 te juego a que no sabes, como suena la escarcha
 cuando voy tempranito, y la rompo para hacer agua,
 o como brillan las brasas, cuando ya no quedan más llamas,
 y el abuelo nos cuenta cuentos, del duende y la pacha mama.
 ¿Has visto que no sabes? Hay tantas cosas mágicas,
 que nunca has aprendido, por culpa de las pizarras,
 de los cuadernos prolijos, y las letras sobre rayas.



Bibliografía

Ministerio de Educación (2016); Unidad de Formación Nro. 13 “Las Lenguas en los Procesos Educativos”; Cuadernos de Formación Continua; Equipo PROFOCOM; La Paz, Bolivia.

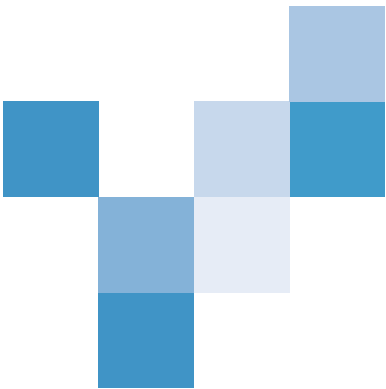
Ministerio de Educación (2014); Unidad de Formación Nro. 10 “Gestión Curricular del Proceso Educativo”; Cuadernos de Formación Continua; Equipo PROFOCOM; La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación (2014); Lineamientos y Orientaciones Metodológicas; La Paz - Bolivia

Vez José Manuel; guillén Carmen; Alario Carmen; (2002). “Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria”. Madrid, España

Zuñiga, Madeleine; Pozzi-Escott, Luis Enrique López (1991). “Educación Bilingüe Intercultural”, Reflexiones y desafíos. Lima: Fonciencias.







*“Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa”*

