

**Especialidad en Educación Primaria  
Comunitaria Vocacional en el Modelo Educativo  
Sociocomunitario Productivo (1ra. Versión)  
Subsistema de Educación Regular**

**Módulo No. 4**

**Desarrollo de las Lenguas  
Originaria y Extranjera**

**Guía de estudio**



**Especialidad en Educación Primaria Comunitaria Vocacional  
en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo  
(1ra. Versión)**

**Módulo No. 4**  
**Desarrollo de las Lenguas Originaria y Extranjera**  
**Primera Edición, 2018**

**Ministro de Educación**  
Roberto Iván Aguilar Gómez

**Viceministro de Educación Superior de Formación Profesional**  
Eduardo Cortez Baldiviezo

**Viceministro de Educación Regular**  
Valentín Roca Guarachi

**Viceministro de Educación Alternativa y Especial**  
Noel Aguirre Ledezma

**Director General de Formación de Maestros**  
Luis Fernando Carrión Justiniano

**Coordinador Nacional del PROFOCOM-SEP**  
Armando Terrazas Calderón

**Equipo de redacción**  
Equipo Técnico PROFOCOM-SEP  
Equipo Técnico Viceministerio de Educación Regular

**Cómo citar este documento:**

Ministerio de Educación (2018). Módulo No. 3 “**Desarrollo de las Lenguas Originaria y Extranjera**”. **Especialidad en Educación Primaria Comunitaria Vocacional en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (1ra. Versión)**. La Paz, Bolivia

**Depósito Legal:** 4-4-244-18 P.O.

**LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA**

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

**Módulo No. 4**  
**Desarrollo de las Lenguas  
Originaria y Extranjera**  
**Guía de Estudio**

**2018**



## Índice

Presentación.....	5
Introducción.....	7
Estrategia Formativa.....	9
Objetivo Holístico.....	12
<b>Unidad Temática No. 1</b>	
Sentido del desarrollo de las lenguas.....	17
<b>Unidad Temática No. 2</b>	
Desarrollo de la Lengua Originaria en Primaria Comunitaria Vocacional.....	51
<b>Unidad Temática No. 3</b>	
Desarrollo de la Lengua Extranjera en Primaria Comunitaria Vocacional.....	81
<b>Unidad Temática No. 4</b>	
Comunicación y Lenguajes en Primaria Comunitaria Vocacional.....	105
<b>Bibliografía.....</b>	<b>142</b>



## Presentación

Como parte de la Universalización del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en el Estado Plurinacional de Bolivia, el Ministerio de Educación, a través del PROFOCOM – SEP, en el marco de lo establecido por la Constitución Política del Estado y Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” No. 070 y con el objeto de complementar el proceso de concreción curricular en las clases, labor diaria de maestras y maestros, plantea el curso de “Especialidad en Primaria Comunitaria Vocacional en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo” para mejorar cualitativamente la formación integral de las niñas y niños.

La “Especialidad en Primaria Comunitaria Vocacional en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo” desarrolla el sentido de la práctica educativa, herramientas de integración del desarrollo curricular al Proyecto Socioproductivo (PSP) y entre los Campos y Áreas de Saberes y Conocimientos, enfatiza a la práctica como inicio de los momentos metodológicos y el acompañamiento como herramienta de evaluación.

Este texto está dirigido a maestras y maestros de Primaria Comunitaria Vocacional formados en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y en ejercicio, por lo menos en uno de los seis años de escolaridad de Primaria Comunitaria Vocacional y maestros de especialidad (Educación Física y Deportes, Educación Musical, Técnica Tecnológica y Valores, Espiritualidad y Religiones) en ejercicio y con pertinencia a Primaria Comunitaria Vocacional.

La formación a nivel de post grado de esta Especialidad tiene por objeto el desarrollo de hábitos de reflexión comunitaria sobre la concreción curricular y de producción de conocimientos complementarios al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. El carácter político de este proceso formativo radica en la reflexión sistemática y continua de las prácticas educativas.

Roberto Aguilar Gómez  
**MINISTRO DE EDUCACIÓN**





## Introducción

En la historia de nuestras vidas, habitantes de estas tierras, Estado Plurinacional de Bolivia, en general recibimos lecciones sobre francés e inglés, la mayoría inglés como parte del currículo oficial. En cuanto a la lengua originaria, hoy parte del currículo oficial, unos aprendimos en el seno de la familia, otros en la comunidad, otros como parte de nuestra formación ya sea en la ESFM o Universidades, especialmente públicas (Autónomas). Una parte ya no aprendió ni aprende la lengua originaria de manera tal que crece paulatinamente la pérdida de nuestra identidad lingüística y cultural.

A veces negamos conocer las lenguas originarias y también la extranjera. En realidad, la conocemos; pero, en general, hablamos de lo mismo en diferentes matices. Otras y otros tomamos expresiones de otros idiomas, diferentes al de la lengua de uso cotidiano tal que no los diferenciamos.

Planteado el desarrollo de las lenguas, tanto originarias como la extranjera, en el currículo oficial, su concreción precisa de considerar algunos elementos como el deseo de enseñarlos, segundo la precisión de las lenguas y luego vendrá de manera natural las orientaciones metodológicas. No enseñamos lo que no queremos, simulamos enseñarlo. Lo desarrollamos por deber u obligación, lejos de la pasión, alegría y del placer de sentirse bien consigo mismo y con los demás. ¿Cómo enseñar algo que no nos place? ¿A regañadientes? Las y los niños aprenden si hallan la necesidad de cultivar las lenguas. La intervención de madres y padres, primero, y luego de maestras y maestros, potenciarán ese deseo si desean hacerlo.

Desarrollamos las lenguas, una o más, para comunicarnos, para escucharnos, para comprendernos. El aprendizaje de las lenguas encuentra su sentido en el diálogo, base de la convivencia, que es tal si la comprendemos en su amplitud, desde la escucha al otro u otra; en otras palabras, desde la comprensión a los otros u otras, para convivir. No en el sentido estrecho de la percepción auditiva, menos el de la obediencia. El análisis del sonido (intensidad, tono y timbre) es el inicio. La escucha va más allá de esa capacidad, la de reconocer y discriminar estímulos auditivos.

La habilidad de la escucha en su comprensión amplia la comprensión, necesaria para la convivencia de la humanidad. Ésta no se la desarrolla de la noche a la mañana. Es resultado de un proceso, posiblemente de tiempo.

Por otra parte, el diálogo es real si partimos de la escucha, del intento de comprendernos unas a otras, unos a otros, unas a otros o viceversa. De ahí la necesidad de la apropiación de

varias lenguas, por lo menos tres, por parte de las y los habitantes del Estado Plurinacional de Bolivia. La lengua originaria para el desarrollo de la identidad, la castellana para la interculturalidad y la extranjera para la comunicación con otras y otros habitantes fuera del Estado Plurinacional de Bolivia.

Las reflexiones desarrolladas en los párrafos anteriores, la empezamos evaluando los avances en la concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo de manera general y avanzamos en la observación de las particularidades de cada año de escolaridad. Leemos la realidad como sujetos, de manera comunitaria, para precisar los espacios de los próximos pasos.

Continuamos con la reflexión sobre el sentido del desarrollo de las lenguas resaltando las originarias. Orientamos la lectura crítica de una experiencia educativa sobre las lenguas para mejorar el Plan de Clase en el que sea visible el lugar de la enseñanza de los idiomas, tanto originarios como extranjeros.

Reflexionamos sobre el desarrollo curricular en lengua originaria y castellana (o viceversa si la lengua castellana es considerada como materna). Agregando la manera de desarrollar la lengua extranjera, para el caso el inglés. En esta parte se mantienen los criterios para el desarrollo de la lengua oral y escrita (Contacto con la realidad, Análisis y comprensión del significado del mensaje, Reflexión comunicativa y dialógica de los mensajes y Composición y producción del mensaje). Las etapas, leer y escribir para comprender y transformar, van acompañadas por la identificación de capacidades esperadas por años de escolaridad. Finalmente retomamos el desarrollo de la lectura y escritura.

El contenido del presente Módulo queda ordenado de la siguiente manera:

<b>Especialidad en Primaria Comunitaria Vocacional en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo</b>			
<b>Módulo 4</b>			
<b>Desarrollo de las Lenguas Originaria y Extranjera</b>			
<b>Unidad Temática 1</b> Sentido del Desarrollo de las lenguas	<b>Unidad Temática 2</b> Desarrollo de la Lengua Originaria en Primaria Comunitaria Vocacional	<b>Unidad Temática 3</b> Desarrollo de la Lengua Extranjera en Primaria Comunitaria Vocacional	<b>Unidad Temática 4</b> Comunicación y Lenguajes en Primaria Comunitaria Vocacional
<ul style="list-style-type: none"> <li>Experiencias educativas en el desarrollo de las lenguas.</li> <li>El desarrollo de las lenguas encuentra su sentido en el diálogo, base de la convivencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La lengua originaria, cuando menos una.</li> <li>Criterios y etapas del desarrollo de la lengua originaria.</li> <li>Materiales para el desarrollo de la lengua originaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Una lengua extranjera, el inglés.</li> <li>Criterios y etapas del desarrollo de la lengua extranjera.</li> <li>Materiales para el desarrollo de la lengua extranjera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enfoque del Área de Comunicación y Lenguajes en Educación Primaria Comunitaria Vocacional.</li> <li>Énfasis del desarrollo de la Lengua de Forma Oral y Escrita.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• El plurilingüismo está en la naturaleza del Estado Plurinacional.</li> <li>• Tres lenguas en la formación en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación del desarrollo de la lengua originaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación del desarrollo de la lengua extranjera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades lingüísticas y capacidades para el desarrollo de las lenguas.</li> </ul>
<p><b>Producto.</b> Evaluación de la concreción curricular. Plan de clase para el desarrollo de las lenguas.</p>	<p><b>Producto.</b> Materiales para el desarrollo de la lengua originaria de manera articulada a los procesos educativos integrales en Primaria Comunitaria Vocacional.</p>	<p><b>Producto.</b> Materiales para el desarrollo del inglés de manera articulada a los procesos educativos integrales en Primaria Comunitaria Vocacional.</p>	<p><b>Producto.</b> Propuestas para la evaluación de las capacidades en los procesos educativos desarrollados en Primaria Comunitaria Vocacional.</p>
<p><b>Producto del Módulo 4</b> Experiencia de concreción del desarrollo integral de las lenguas en el año de escolaridad que regenta desde el Plan de Clase hasta las herramientas de evaluación, pasando por el desarrollo de la clase y los materiales elaborados para el efecto.</p>			

Algo más, recalcamos que las lecturas presentadas requieren una mirada crítica, desde nuestra experiencia. No son recetas ni enfoques teóricos, menos pretendemos una repetición mecánica de ellas.

## Estrategia Formativa

El proceso formativo de la Especialidad en Primaria Comunitaria Vocacional en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo se desarrollará en dos semestres. En el primer semestre se desarrollarán 4 Módulos en 800 horas, en el segundo también 4 módulos en 800 horas y para finalizar se desarrollarán lineamientos para la Producción de Conocimientos desde la concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en Primaria Comunitaria Vocacional. En los 8 módulos se orientarán a la educación integral de las y los estudiantes y paulatinamente se desarrollará la integración de Campos y Áreas de Saberes y Conocimientos.

En el Primer semestre se desarrollarán los módulos que a continuación se señalan:

**Módulo 01** ◀ Formación en Primaria Comunitaria Vocacional en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

**Módulo 02** ◀ Desarrollo de la Lengua de Forma Oral y Escrita

**Módulo 03** ◀ Educación Inclusiva en Primaria Comunitaria Vocacional

**Módulo 04** ◀ Desarrollo de las lenguas Originaria y Extranjera

En el Segundo semestre se desarrollarán los módulos que a continuación se señalan:

**Módulo 05** ◀ Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático

**Módulo 06** ◀ Artes Plásticas en Primaria Comunitaria Vocacional


**Módulo  
07**

**Desarrollo de la Cosmovisión  
Biocéntrica Comunitaria**

**Módulo  
08**

**Identificación y Desarrollo de las  
Inclinaciones Vocacionales**

El desarrollo de los 8 módulos, más los lineamientos para la producción de conocimientos conforman un gran ciclo que empieza por la lectura de la realidad de las y los participantes pasando por un proceso sistemático de desarrollo teórico desde la experiencia y la correspondiente valoración concluyendo en la producción de conocimientos. Luego de este proceso las y los participantes habrán desarrollado cualidades de guía en la concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en Primaria Comunitaria Vocacional.

Cada Módulo orientará la concreción del MESCP. Partirá de la experiencia en la concreción del currículo de Primaria Comunitaria Vocacional para desarrollar teoría al respecto y luego de valorarla producirá conocimientos para mejorar la concreción del MESCP. Se desarrollará en 200 horas de las que 8 horas está destinada a la sesión presencial de socialización y desarrollo curricular, 18 horas para 3 sesiones presenciales de subgrupos, 6 horas destinadas a la sesión en línea, 88 horas de concreción curricular en clases y 80 horas de autoformación.

**Las Sesiones Presenciales de Socialización y Desarrollo Curricular del Módulo** están organizadas en dos partes. Una dedicada a la socialización de los productos y otra al desarrollo curricular del Módulo. En el momento de la **socialización** del Módulo desarrollado, a partir de los productos, se evaluará la concreción del MESCP cuyas conclusiones servirán de base para la planificación de la concreción del siguiente periodo. Ayudarán las preguntas ¿Qué aspectos del MESCP concretamos? ¿Qué falta hacer? ¿Qué hacer ahora? En el momento de **desarrollo** del siguiente Módulo se tomarán los aspectos que ayuden al momento de la concreción. Asimismo, en éstas se planificarán las actividades de concreción del MESCP que cada maestra o maestro ejecutará en su trabajo diario.

**Las Sesiones Presenciales de subgrupos** están destinadas a la evaluación del desarrollo de la concreción curricular espacio en el que cada participante mostrará sus

avances y compartirá especialmente las dificultades y la experiencia al enfrentar y vencer los obstáculos. Serán 3 de 6 horas cada una. Pueden ser 3, 4 o más sesiones, pero se completarán 18 horas, según acuerdo entre la o el facilitador y cada equipo organizado del grupo. Para éstas se considerarán los tiempos de los participantes. Cada Equipo se organizará tomando en cuenta el lugar de trabajo, afinidad, ubicación del domicilio de las y los participantes y otros.

**La Sesión en línea** está destinada a compartir dudas y soluciones previas a la Sesión Presencial de Socialización y Desarrollo Curricular del Módulo. Para su ejecución se fijarán días específicos, que previo acuerdo con las y los facilitadores, se dejarán en conocimiento de las y los participantes.

**La Concreción Curricular** se refiere al desarrollo curricular en el trabajo real, en la Unidad Educativa y año de escolaridad específico con niñas y niños con las que la maestra o maestro participante comparte a diario en clases. Para este momento se planifica en las **sesiones presenciales** y los aspectos relevantes de su concreción se las comparten en las **Sesiones Presenciales de Subgrupos**.

**Los procesos de autoformación** están destinados a las actividades de autoformación personal y también a la autoformación comunitaria. En este espacio se observarán los vídeos y leerán los textos indicados, especialmente aquellos signados como lecturas necesarias. Se estima un proceso sostenido de 2 horas diarias para la **autoformación personal** (lecturas, visionados, registro, producción de textos escritos y otros) y 20 horas para la **autoformación comunitaria** (lecturas comentadas, foro – vídeos y otros) que podrán desarrollarse con el Equipo de la Especialidad, las y los colegas de trabajo o con la familia.

## Objetivo Holístico

Promovemos procesos reflexivos en comunidad a partir de la lectura de la realidad y las prácticas educativas cotidianas desarrollando herramientas de concreción curricular para desarrollar procesos educativos integrales en Primaria Comunitaria Vocacional en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

## Desarrollo de las lenguas originaria y extranjera

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) en Educación Primaria Comunitaria Vocacional (EPCV) paulatinamente se va consolidando, tanto en su construcción como en la concreción. Los datos recuperados acerca de la concreción de MESCP señalan que el 98% del magisterio planifica su trabajo de acuerdo a los lineamientos señalados por el Currículo Base, entre ellos el Proyecto Socioproductivo (PSP), el Plan Anual Bimestralizado (PAB) y los Planes de Desarrollo Curricular (Plan de Clase). Esta percepción va acompañada por hechos de la labor cotidiana, tanto de las maestras y maestros, estudiantes como madres y padres de familia. Cuando en los Consejos de Maestros o Consejos Técnicos de las Unidades Educativas debaten sobre el PSP o sobre la articulación de Campos y Áreas de Saberes y Conocimientos cuando varias maestras de Cochabamba encargan sellos de goma, con fechadores, para registrar el desarrollo del Ser – Saber – Hacer – Decidir (Cochabamba), y otras recogían el mismo servicio solicitado. En Oruro, un maestro relataba que un niño en la clase notando que su compañera olvidó el lápiz partió en dos el suyo y sacándole punta le ofreció una parte a la niña diciendo: “¡Profesor! compartí mi lápiz con Doris me va a anotar en el Ser ¿no ve?”. La existencia de reclamos sobre los derechos en cuanto a la autoevaluación por parte de las y los estudiantes, también de padres y/o madres, entre otros también son muestra de que el Modelo se va consolidando.

Los hechos señalados y otros similares muestran los avances en el MESCP y corresponde a una lectura de la realidad que evidencia hasta donde hemos avanzado.

Al respecto, nuestra comprensión de la realidad es necesaria puesto que sabemos hasta donde avanzamos. Las herramientas que propondremos ayudarán, así como los espacios en los que compartimos nuestras comprensiones, a visibilizar en nuestra conciencia los indicados avances con mayor amplitud y profundidad.

Como parte de la lectura de nuestra realidad realicemos las siguientes actividades:

### ¿HASTA DÓNDE AVANZAMOS? (Actividad)

Organizados en subgrupos, orientados por algunas preguntas, reflexionamos a cerca del trabajo diario (del Año de Escolaridad en el que trabajamos y si es Multigrado) y luego compartiremos nuestras conclusiones a la plenaria del grupo.

Al presente:

¿Cuánto y qué del Plan de Estudios desarrollamos?

¿Qué Áreas de Saberes y Conocimientos consideramos importantes?

¿Hasta dónde avanzamos en la lectura y escritura?

¿Las niñas y niños pueden comunicar algunos mensajes en lengua originaria y/o extranjera?

Lo anterior muestra nuestra experiencia en la concreción curricular. Nuestra lectura es general; pero, estamos en condiciones de agudizar la autoevaluación de nuestros avances y para ello proponemos una herramienta que la trabajaremos con base a la experiencia de la maestra Ruth Poma H. del 1er Año de Escolaridad<sup>1</sup> veremos su utilidad:

### ¿QUÉ AVANZAMOS? (Actividad)

Subrayamos las palabras nuevas e identificamos los fonemas:

Mensajes		Palabras
1	" <u>La</u> <u>señora</u> <u>vende</u> <u>frutas</u> <u>en</u> <u>la</u> <u>feria</u> "	6
2	" <u>Mi</u> <u>mamá</u> <u>vende</u> <u>frutas</u> <u>en</u> <u>la</u> <u>feria</u> "	2
3	" <u>José</u> <u>vende</u> <u>vacas</u> <u>en</u> <u>la</u> <u>feria</u> "	2
4	"Mi mamá <u>vende</u> <u>papas</u> <u>en</u> <u>la</u> <u>feria</u> "	1
5	"Mi tía <u>vende</u> <u>arroz</u> <u>en</u> <u>la</u> <u>feria</u> "	2
6	"Mi <u>madrina</u> <u>vende</u> <u>refresco</u> <u>en</u> <u>la</u> <u>feria</u> "	2
7	"Mi mamá <u>vende</u> <u>papas</u> <u>en</u> <u>la</u> <u>tienda</u> "	1
8	"Mi mamá <u>vende</u> <u>arroz</u> <u>en</u> <u>la</u> <u>tienda</u> "	0
9	"Mi <u>madrina</u> <u>vende</u> <u>refresco</u> <u>en</u> <u>la</u> <u>tienda</u> "	0
10	"Mi mamá <u>compra</u> <u>papas</u> <u>en</u> <u>la</u> <u>feria</u> "	1
11	"Mi mamá <u>compra</u> <u>arroz</u> <u>en</u> <u>la</u> <u>feria</u> "	0
12	"Mi <u>mama</u> <u>compra</u> <u>refresco</u> <u>en</u> <u>la</u> <u>feria</u> "	0
13	"La <u>señora</u> <u>vende</u> <u>frutas</u> <u>en</u> <u>la</u> <u>feria</u> <u>de</u> <u>Jiwakuta</u> "	1
1	/a/	.a .á
2	/b/	
3	/c/	.cas
6	/ch/	
7	/d/	.d
8	/e/	.e .é
9	/f/	.f .fr
10	/g/	
11	/h/	
12	/i/	.i .ia
13	/j/	J
14	/k/	.k
15	/l/	L .l
16	/ll/	

1 MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2017). "Criterios para el Desarrollo de la Lengua de Forma Oral y Escrita". Diplomado en Formación para el Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. La Paz, Bolivia. Pág. 46



17	/m/	M .m	
18	/n/	.n	
19	/ñ/	.ñ	
20	/o/	.o	
21	/p/	.p .pas	
22	/q/		
23	/r/	.r .rr	
24	/s/	.s	
25	/t/	.t	
26	/u/	.u	
28	/v/	.v	
29	/w/	.w	
30	/x/		
31	/y/		
32	/z/	.z	

Luego de la anterior actividad, reflexionamos si la herramienta es útil. De ser positiva la respuesta, comenzamos a autoevaluar nuestros avances. De lo contrario, construimos otra herramienta para evaluar cuanto y que avanzamos. En lo cualitativo ayudaría más si, durante la visita a la feria de Jiwakuta, alguien hubiese preguntado (estudiante o maestra) ¿Tuvo algún problema o dificultad con las o los compradores? o ¿qué compradores son problemáticos, los varones o las mujeres? Las respuestas a este tipo de preguntas potencialmente mueven sentimientos cuya expresión escrita es más fecunda.

Los datos que apoyen nuestros avances serán la respuesta ante la especulación sobre la concreción del MESCP. Seremos conscientes de lo que falta y nos haremos cargo. Observemos el desarrollo de todos los Campos y Áreas de saberes y conocimientos. De la Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Comunicación y Lenguajes, por ejemplo. No olvidemos la apropiación de las lenguas, es decir del desarrollo articulado entre las lenguas originarias, el castellano y la lengua extranjera, motivo del presente trabajo ¿Cuánto avanzamos?



## Unidad Temática No. 1

### Sentido del desarrollo de las lenguas



◀ EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL DESARROLLO DE LAS LENGUAS



◀ EL DESARROLLO DE LAS LENGUAS ENCUENTRA SU SENTIDO EN EL DIÁLOGO, BASE DE LA CONVIVENCIA



◀ EL PLURILINGÜISMO ESTÁ EN LA NATURALEZA DEL ESTADO PLURINACIONAL



◀ TRES LENGUAS EN LA FORMACIÓN EN EL MODELO EDUCATIVO SOCIOCOMUNITARIO PRODUCTIVO

## 1. Experiencias Educativas en el desarrollo de las lenguas

El dilema monolingüismo-plurilingüismo, al parecer, quedó en el pasado; sin embargo, aún se escuchan voces reclamando sólo una lengua. Ocurre que ahora el debate está en las lenguas originarias, sobre su pertinencia en el presente. Por otra parte, se da por hecho al inglés como lengua extranjera, aunque no es la única. Nuestro vecino país, Brasil tiene como lengua al portugués. La segunda potencia económica mundial, la República Popular de China, al mantener relaciones comerciales con el Estado Plurinacional de Bolivia genera la necesidad del manejo de esa lengua oriental. Esa una mirada continental, lo importante es saber cómo va nuestra experiencia.

### La levadura

(Dinámica para que exploremos nuestros conocimientos sobre las lenguas).

#### Primera parte

- Nos organizamos en subgrupos, preferentemente de cuatro participantes.
- La o el facilitador distribuye fichas a cada subgrupo. Cada ficha contiene una palabra escrita.



- Cada equipo organizará el material para agregar paulatinamente fichas a las ya presentadas.
- El ejercicio consiste en traducir cada palabra en su reverso y luego, en una hoja adicional, escribir un mensaje breve con la palabra de la ficha.
- Se considerarán ganadores al equipo que junte más mensajes en un tiempo determinado (30 minutos, por ejemplo).

#### Segunda parte

- Contabilizamos las lenguas que habla el equipo.
- Contabilizamos las palabras por lengua que habla el grupo.
- Establecemos a los ganadores.

#### Tercera parte

- Expresamos nuestros sentimientos sobre la actividad realizada.
- Reflexionamos sobre la pertinencia de la lengua materna.
- Recordamos ¿Dónde y cuándo aprendimos las lenguas?
- Reflexionamos ¿Por qué se tradujeron al castellano?

#### Cuarta parte

- De manera personal escribimos la experiencia vivida durante la dinámica “La Levadura”

Con base en la experiencia escrita (“La Levadura”) leamos la experiencia de la Maestra Cynthia Rodríguez.

#### Experiencia de concreción curricular de los idiomas aimara e inglés en el 2do Año de Escolaridad de Primaria Comunitaria Vocacional

*Maestra Mabel Cynthia Rodríguez M.*

... al principio no había apoyo de los padres de familia y ese hecho ha sido una de las dificultades mayores para el empleo del aimara, ellos pensaban que era un retroceso hablar en aimara, porque todo era castellanizado, en eso no tenían razón, mandaban a la escuela a que aprendan bien el castellano, decían los padres de familia. Ellos no han comprendido la estructura de las lenguas. No comprende la Interculturalidad, la enseñanza en el idioma materno.

Es así que en mi experiencia de trabajo en el nivel primario hice la concreción de los idiomas aimara e inglés y logre articular los diferentes campos áreas de saberes y conocimientos, más el PSP.

Voy a relatar una experiencia del desarrollo de las lenguas en segundo de primaria de la UE René Barrientos Ortuño de la localidad de Achocalla.

Nuestro PSP era “producción de hortalizas para una buena alimentación saludable” desde ahí se partió la enseñanza y la implementación de los idiomas aimara e inglés.

Salimos de paseo a visitar la carpa solar de doña Juanita quien nos invitó muy amablemente a visitar su carpa donde ella había sembrado muchas verduras, también tenía muchos animales. Llegamos a su casa y lo primero que hicimos fue saludarla en el idioma aimara y luego en castellano “Suma uru, buenos días”. Luego nos explicó muy amablemente como es la manera de sembrar cada verdura, en que tiempo determinado crece, cada cuanto se debe regar, que tipo de abono y fertilizantes se deben utilizar en la carpa solar. El cuidado que se debe tener con las verduras al sembrar. Nos hizo una demostración de la manera de sembrar; en ese momento, Yamil gritó miren “¡un wank’u!”, Milenka dijo “a rabbit”. Dije: “el conejo, wankú, rabbit, está comiendo las verduras”. Todas y todos muy admirados quisieron atraparlo y el conejito muy asustado se escapó.

Al regresar a la escuela todos fuimos coreando en castellano, aimara e inglés la canción de los números “maya, paya, kimsa, pusi, tarararantararara, uno, dos, tres, cuatro,

torororontorororo, one, two, three, four, terererenterere” recordamos lo que habíamos observado y aprendido para la siembra de las verduras en la carpa solar de doña Juanita.

Juan comentó en el aula: “Profesora ha dicho que tenemos que hacer la wajta, mi papá hace eso para ofrendar a la pachamama”. Entre todos analizamos el por qué debemos hacer la wajta, que elementos tiene la mesita de la wajta, para qué se debe ofrendar a la pachamama. Problematicamos ¿si no realizamos este ritual que pasaría? Realizando la wajta ¿será que tendremos buenas verduras? El fin de semana nos reunimos para la wajta de la que participaron los estudiantes, madres y padres de familia. Habíamos comprado la mesita para realizar el ritual. Aproveché para pedirles a los padres que manden para el lunes algunas semillas.

El lunes seleccionamos las semillas que enviaron sus padres, comenzamos a contarlas por unidades, luego las agrupamos en decenas. Fueron nombrándolas en los idiomas aimara, castellano e inglés, como papa – ch’uqi – potato, tomate, tomatoe, oca – apilla, ají – waika, zanahoria – carrot, rabanito – radish, acelga – chard, cebolla – onion, remolacha – beet, espinaca – spinach, perejil – parsley. Luego escribieron lotas con las palabras aprendidas en castellano y aimara, lo llevaron para señalar donde iban a sembrar cada verdura. Ejercitaron agrupando las semillas y señalándolos con las lotas y paralelamente las enumeraron en castellano, aimara e inglés: maya – uno – one, paya – dos – two, kimsa – tres – three, pusi – cuatro – four, pisqa – cinco – five, suxta – seis – six, pa qalqo – siete – eleven, kimsa qalqo – ocho – eighth, ...

Articulamos a las diferentes Áreas de Saberes y Conocimiento resaltando lo que más les gusto del paseo. Fue el conejito que se comía las verduras. De ahí se habló sobre animales útiles y perjudiciales. Las y los estudiantes mencionaron los animales que conocían y habían en su comunidad, casi simultáneamente las y los estudiantes escribieron los nombres de los diferentes animales que ellos nombraron en aimara, castellano e inglés, como: wank’u – conejo – rabbit, anu – perro – dog, wallpa – gallina – chicken, waca – vaca – cow. También se habló del consumo de verduras y las vitaminas que tienen para fortalecer nuestro cuerpo. Cada uno dibujo su cuerpo nombrando y escribiendo las partes del cuerpo humano como: nayra – ojos – eyes, ampara – manos – hands, laka – boca – mouth, nasa – nariz – nose, kayu – pie – foot) ...

Luego entre todos los estudiantes realizaron un pequeño vocabulario con todas las palabras que aprendieron en aimara e inglés, también la receta para la preparación de una rica y muy saludable ensalada de verduras.

Con las y los estudiantes se realizó diferentes actividades utilizando diferentes materiales de apoyo para la implementación de los idiomas aimara e inglés que a continuación detallaremos:

**SALUDOS:** Una manera de desarrollar el aprendizaje natural del idioma es a partir de algo tan cotidiano como saludar, así los estudiantes va practicando el habla a través de frases cortas.

**CANCIONES:** Las canciones es uno de los recursos sonoros más eficientes para la transmisión de la lengua para desarrollar la vocalización de la lengua originaria.

**JUEGOS:** Actividades favoritas de niños y niñas como la thunkhuña, (escribiendo los números en aimara) liga liga, trompo y otros recuperando algunos juegos tradicionales,

**CUENTOS:** El repertorio de cuentos es diverso tenemos: mitos, leyendas que lo llamamos cuentos tradicionales que fueron relatados por los sabios abuelitos y otros, que saben de estos cuentos, para que ellos también puedan relatar a otras personas o sus mismos compañeros del aula.

**PREPARACIÓN DE ALIMENTOS:** En esta actividad cotidiana se ve la participación activa de los niñas y niños, esta actividad es propicia para estimular la conversación en la lengua aimara, donde permite identificar los nombres de las diferentes verduras, frutas, carnes, utensilios de cocina y otros.

El relato de la anterior experiencia muestra cuánto y cómo avanzamos en el desarrollo de las lenguas. Se trata de la concreción de la lengua originaria, el aymara, como segunda lengua y del inglés como lengua extranjera. Evidencia un inicio en el tratamiento integral de las lenguas. ¿Es la recomendable? ¿La replicaríamos? ¿Qué recuperaríamos? ¿Cómo abordaríamos nosotros?

Para complementar las reflexiones anteriores, tanto las experiencias propias como la de la maestra Cynthia, observemos “La niña políglota”.

### Visionado: la niña políglota

Una vez finalizadas las actividades, cuánto y cómo aprendimos las lenguas originaria, castellana e inglesa, la lectura crítica de la experiencia y el visionado de la “niña políglota” elaboramos un Plan de Clase (Plan de Desarrollo Curricular) para el desarrollo de las lenguas originaria, castellana e inglés.

## 2. El desarrollo de las lenguas encuentra su sentido en el diálogo, base de la convivencia

Al presente, en el mundo globalizado que vivimos, la imposición de una lengua como la única no es motivo de discusión. Es más, la imposición coercitiva de una lengua es hasta motivo

de repudio. La diversidad es ya un consenso. Si está presente una forma de imposición sutil del inglés, desde distintos ángulos, especialmente desde la “democratización” de los adelantos científicos y tecnológicos. Así se ha posicionado esta lengua en el imaginario colectivo. El Imperialismo ha logrado hegemonía en este aspecto. Este hecho, de manera directa o indirecta, es el argumento manejado en contra del desarrollo de las lenguas originarias. Cuando menos en el Estado Plurinacional de Bolivia.



Si hablamos de defender la vida, es natural que hablemos de la convivencia cuya razón de ser es el diálogo. La coexistencia no se apoya en la imposición. Se apoya en la relación de igual a igual. En la comprensión de que todas y todos nos complementamos. La relación de dominantes y dominados no cabe.

Como sabemos, el diálogo parte de la escucha; es decir, de la comprensión de las y los otros. Sin la escucha, el diálogo es imposible. Algo más, el diálogo se desarrolla a través de la lengua. Ahí está el sentido del desarrollo de las lenguas. Como dialogar si negamos la lengua de la otra y del otro, como escuchar si desconocemos las lenguas de las otras y otros.

Habrà un diálogo auténtico si consideramos una lengua por encima de la otra, es decir si consideramos unas culturas por encima de otras, unas cosmovisiones por encima de otras, unos pensamientos por encima de otros. No, tampoco hay diálogo. La consideración de unas lenguas más desarrolladas que otras es argumento que esconde la imposición de una lengua.

### **La apropiación de varias lenguas desarrolla el cerebro y sus funciones**

El desarrollo de las lenguas es un tema cultural y también de cada persona. Entre el sujeto y la comunidad existe una relación recíproca, complementaria, de enriquecimiento mutuo. En ese proceso evoluciona tanto el individuo como la sociedad.

Al respecto, Blakemore dice:

“La programación genética no basta para que se produzca el desarrollo normal del cerebro. También se requiere la estimulación ambiental. Es un hecho científico que las



áreas sensoriales del cerebro sólo pueden desarrollarse cuando el entorno contiene diversos estímulos sensoriales: imágenes, texturas y sonidos. (...) una semilla... no puede crecer si no se dan las condiciones adecuadas de luz, agua y nutrientes, por mucho que contenga todo el material genético necesario para llegar a ser un (árbol) inmenso.”

Por otra parte, el desarrollo de las lenguas, como parte principal de una de las funciones vitales, la relación, tiene que ver con el desarrollo de la materia gris y blanca del cerebro y mejora la atención y la memoria de los seres humanos. Al respecto, compartamos las reflexiones de Ángel López<sup>1</sup> (aclarando que las particularidades del contexto del espacio donde vive el autor, si bien pueden compararse con las del Estado Plurinacional, no son las mismas).

### El mapa del cerebro bilingüe

Ángel López

- **Aprender dos idiomas de forma simultánea determina la morfología cerebral**
- **Las personas que saben una segunda lengua tienen más flexibilidad cognitiva**
- **Un bebé de cuatro meses sabe discriminar el catalán del castellano**

El lenguaje no es algo que exista fuera de nosotros, ‘vive’ en el cerebro. Aprender un solo idioma o dos de forma simultánea conforma unas redes neuronales distintas entre una persona monolingüe y otra bilingüe (...)

Existen muchos grupos científicos que están estudiando el proceso de adquisición del lenguaje y cómo las lenguas se organizan en el cerebro. Uno de los más prestigiosos y prolíferos es el denominado BRAINGLOT, integrado por seis grupos en los que trabajan unos 200 investigadores. Se trata de un proyecto español que, desde que se formó hace cuatro años, no ha dejado de publicar resultados interesantes sobre distintos aspectos del bilingüismo, en el área neuropsicológica, funcional y lingüística.

“**España es el lugar idóneo** para hacer este tipo de investigaciones por diferentes razones. Pocos países, por no decir ninguno, tienen nuestras peculiaridades. Contamos con individuos que utilizan lenguas muy parecidas, como el catalán y el español, y otros muy dispares, como el euskera y el español. También hay población monolingüe. Además, el estatus social y educativo entre ellos es similar y las distancias que los separan son pequeñas”, afirma Núria Sebastián-Gallés, doctora en psicología, principal investigadora del grupo Percepción y Adquisición del Discurso de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y coordinadora del proyecto BRAINGLOT.

<sup>1</sup> LÓPEZ, Angel (2012). “El mapa del cerebro bilingüe.” En: El Mundo (digital). Neurociencia. Madrid, España. Recuperado a 07:09/15/07/2018 de: <http://www.elmundo.es/elmundosalud/2012/03/23/neurociencia/1332521865.html>

Entre sus objetivos se encuentran averiguar las bases neuronales del procesamiento del lenguaje en las personas bilingües, conocer las diferencias, positivas y negativas, que esta segunda lengua genera en la mente y saber cuál es el solapamiento que se da entre las redes neuronales con los cambios de tareas no lingüísticas y del lenguaje. Para ello, desde la Universitat Jaume I de Castellón, el grupo de César Ávila, catedrático de Psicología Básica, trabaja en el laboratorio de neuroimagen funcional para **conseguir el ‘retrato’ del cerebro bilingüe**.

### **Flexibilidad cognitiva**

“Las personas bilingües utilizan más áreas cerebrales en una tarea lingüística, sobre todo del lado izquierdo del cerebro (el relacionado con el lenguaje) y de algunas del derecho. Es un procesamiento menos eficiente pero no menos eficaz, es decir, lo hacen igual de bien que los monolingües pero para ello necesitan emplear más áreas de su cerebro. Esto podría significar algún tipo de pequeñísimo enlentecimiento a la hora de manejar el lenguaje. Pero la parte positiva es que los bilingües tempranos al pasarse todo el día cambiando de lenguaje, **tienen entrenadas capacidades cognitivas no lingüísticas**, en concreto en las funciones ejecutivas, que **sirven para adaptarse a los cambios de tareas variadas**. Se podría decir que en estas tareas son mejores. Nosotros aportamos la base visual de por qué son más eficaces y hemos visto que es porque utilizan otras áreas cerebrales distintas a los monolingües”, apunta Ávila.

Ellen Bialystok y Michelle Martin, dos expertas en bilingüismo, explican en un artículo, publicado 2004 en la revista ‘Developmental Science’, que “el bilingüismo precoz modifica y mejora en los niños el desarrollo del control de la atención mientras que tiene poco impacto en cómo se analizan las representaciones”. Pero, como recoge en otro trabajo publicado hace dos años en la revista de la ‘Asociación para la Ciencia Psicológica’, “las personas que hablan dos idiomas tienen menor competencia en el lenguaje formal”.

Como apunta Albert Costa, coordinador del grupo de Investigación en Producción del Habla y Bilingüismo, de la Universitat Pompeu Fabra, y también integrante del proyecto español, “son las dos caras de una moneda. A la hora de producir lenguas parece que los bilingües son más lentos y tienen con más frecuencia **una mayor dificultad para encontrar la palabra deseada**, es lo que se denomina tener la palabra en la punta de la lengua. Además, poseen un menor vocabulario, aunque cuando se tienen en cuenta las dos lenguas el número de palabras que conocen es superior en comparación con una persona monolingüe. Pero esto es algo lógico, es como quien juega sólo al tenis y el que juega al tenis y al pádel, el primero será mejor en tenis pero el segundo sabrá manejarse en los dos juegos”, explica.

Las divergencias en la flexibilidad cognitiva **no son “diferencias brutales**, si no todo el mundo estaría dominado por los bilingües. En cuanto al manejo del lenguaje, esa mayor lentitud a la hora de encontrar la palabra correcta es de milésimas de segundo, mientras

la persona habla no se nota que tiene otras lenguas tocándole las narices y que su cerebro tiene que estar eligiendo constantemente el idioma con el que tiene que hablar”, señala Sebastián-Gallés.

### **El lenguaje en los bebés y en los ancianos**

Lo que sí que parece es que las ventajas del bilingüismo se notan más en los niños pequeños y en los ancianos. “El área prefrontal es la parte del cerebro que se termina de desarrollar más tarde en la vida, lo hace en la adolescencia tardía, y es de las primeras que se nos fastidia, entre los 30 y 40 años. Como los bilingües la tienen más entrenada, eso hace que se les acelere el desarrollo y parece que **previene o frena la aparición de los síntomas de deterioro**”, detalla esta psicóloga. Aunque como apunta Costa, “hay que ir con cuidado en relación con las demencias, porque hay pocos estudios sobre el tema.

### **‘Utilizar dos idiomas contribuye al concepto de reserva cognitiva’**

Parece que la gimnasia mental de aprender y utilizar dos idiomas contribuye al concepto de reserva cognitiva, es decir, que a igualdad de daño cerebral en una demencia o en el Alzheimer hay gente que tiene menos síntomas. Ojalá hubiera más datos en este sentido. En España se podría hacer un estudio epidemiológico serio, pero como el bilingüismo es un tema sensible políticamente hablando no hay interés en este sentido”.

Otra rama de investigación es aquella destinada a conocer las diferencias que se dan a una edad muy temprana. “Nosotros no trabajamos mucho con bebés, pero sí hay estudios sobre el tema. Se sabe que en los primeros meses no se puede distinguir entre dos lenguas pero, a los cuatro meses, un niño sí puede diferenciar entre catalán y castellano. También, a los ocho meses, los bebés bilingües pueden notar las diferencias, por ejemplo, entre español y francés, simplemente viendo dos personas hablar, sin escucharlas, mientras que un monolingüe es incapaz de hacerlo”, afirma Sebastián-Gallés.

En sus trabajos, también han comprobado, mediante resonancia magnética funcional, que aunque uno aprenda dos lenguas desde el nacimiento, siempre hay una que va a funcionar como dominante, y que será aquella a la que más esté expuesto el bebé (normalmente la lengua de la madre). “Esto sólo se ve con técnicas muy finas, porque hay diferencias muy pequeñas, tanto que la propia persona no se da cuenta de que maneja mejor una que otra”, aclara esta psicóloga.

### **El aprendizaje de una segunda lengua**

Además de llegar a entender los beneficios que genera el bilingüismo en la función ejecutiva, otra rama de estudio del proyecto BRAINGLOT es conocer **por qué cuesta tanto aprender un segundo idioma pasada una edad**. “Nuestra tarea es investigar, qué cosas

que son distintas de una lengua a otra son las que van a ser más fáciles de aprender y cuáles más difíciles”, explica Itziar Laka, profesora de lingüística de la Universidad del País Vasco e investigadora principal Elebilab, grupo que forma parte del proyecto.

‘Todo el retrato completo nos hace comprender mejor la naturaleza del lenguaje’

Esta experta analiza las señales cerebrales de las personas cuando escuchan en un idioma algo mal (cuando se produce una violación sintáctica) y su manera en que el cerebro codifica eso. “Hay una cosa que la gente no se da cuenta: Se cree que el lenguaje es algo cultural pero no es así, es una función cognitiva. Si la segunda lengua es muy distinta, el patrón cerebral será diferente en una persona bilingüe que en una nativa. Pero también estudiamos qué aspectos de la lengua están representados de la misma manera en el cerebro de los dos”, aclara.

Laka insiste en que la información que se consigue estudiando el cerebro de una persona que habla dos idiomas es mucho más rica que la que se logra analizando el de alguien nativo. “Todo el retrato completo nos hace comprender mejor la naturaleza del lenguaje”, afirma. Esta especialista evalúa a personas de unos veintitantos años que aprendieron euskera con cuatro o cinco años. “Pensábamos que no íbamos a encontrar diferencias entre ellos y los nativos, pero no ha sido así. **A los cuatro años, la primera lengua ya ha ocupado un espacio prioritario en el cerebro**, y la segunda tiene que luchar por su espacio”.

Pero también se sabe que como se realiza menos esfuerzo con el primer idioma, el tejido cerebral implicado en su uso es menor. De hecho, varios estudios muestran que existen diferencias en la densidad de materia blanca entre las personas bilingües y las que sólo hablan un idioma. “A mayor mielina mayor rapidez de procesamiento. Los cambios no sólo son funcionales sino estructurales. Lo importante es determinar que un aprendizaje externo conforma una morfología cerebral”, señala Costa.

El grupo vasco también analiza el efecto que tiene la ergatividad, es decir, “el euskera como las lenguas mayas, el georgiano o el tibetano, es una lengua ergativa y tiene una manera de marcar los sujetos y los objetos distinta a la de las lenguas nominativas como son todas las latinas. Esto se ha considerado una división psicológica. También miramos aspectos como la concordancia verbal que en castellano sólo es con el sujeto, mientras que en euskera es con el sujeto, el objeto y el dativo. Y ahí vemos que cuando tienes concordancia en tu lengua nativa, puedes usar ese recurso para la segunda lengua”.

### **Un aprendizaje individual**

En definitiva, lo que pretenden estos investigadores es hacer un mapa de las cosas que son distintas en la lengua y, cuando ésta no es nativa, cómo se representa en el cerebro. “Hemos intentando completar el mapa en la franja de los cuatro-cinco años para saber

**cómo se va colocando la segunda lengua en el cerebro** cuando se aprende a esa edad. Pretendemos tener una base empírica sólida y seria de qué cosas son difíciles y fáciles para aprender una lengua”, explica Laka.

“Mientras en las lenguas nativas todos somos igual de buenos, sólo hay diferencias por la educación, en las segundas lenguas no todo el mundo es igual. Hay evidencias que sugieren que determinadas maneras de aprender una lengua son más válidas para unas personas que para otras. Quizás en un futuro podamos predecir, según el tipo de persona que seas, la manera de aprendizaje que requieres”, aventura Laka.

Porque un objetivo a largo plazo es que este conocimiento sirva para ayudar a aprender una segunda lengua de manera más eficiente. (...)

Leer sobre los aspectos relacionados al cerebro y sus funciones, en ocasiones nos aleja de su relación con el medio social y cultural. Es conocido que el Área de Broca como el espacio de apropiación del lenguaje y las regiones del **Área de Wernicke** con la asociación de palabras con la información. Complementaremos ésta con tres ideas más:

“El niño aprende a hablar escuchando. Durante el embarazo el bebé se familiariza con ciertas propiedades acústicas de la voz de la madre así (también las) otras propiedades de la lengua materna. El aparato auditivo del bebé se instala en el sexto mes de embarazo y tiene una percepción universal del sonido de la palabra. Desde el nacimiento el bebé reconoce perfectamente la voz de su madre. Según las lenguas, los sonidos y los ritmos son distintos y el bebé recibe estas diferencias. En su primer año de vida va a aprender la lengua materna. Escuchando hablar a su alrededor va a aprender los sonidos y comenzar a construir después sus palabras.”

“Los últimos descubrimientos en neurociencia sobre el aprendizaje precoz del habla exponen una correlación con el contexto social. Las investigaciones han probado que el aprendizaje del habla necesita la implicación importante también de la educación. Y la situación social debe ser considerada como un indicador de la oportunidad de aprender y que la dificultad de la lengua es también un factor importante en el desarrollo de las zonas cerebrales liadas al lenguaje.”

“Ahora una nueva investigación, realizada por científicos de la Universidad de Georgetown, en Washington, y publicada en la revista Cerebral Cortex, arroja algo más de luz sobre la cuestión: los políglotas tienen más materia gris en las áreas encargadas de la atención y la memoria a corto plazo que los monolingües. Y eso se debe al control que el cerebro tiene que ejercer para no mezclar ambas lenguas.”

Esta parte queda abierta con la reflexión sobre un fragmento de la lectura “El lenguaje inclusivo frente a la RAE” de Manuel Almagro H.<sup>2</sup>

## El lenguaje inclusivo frente a la RAE

*Manuel Almagro H.*

(...) El lenguaje con frecuencia se ha utilizado y se utiliza como arma propagandística y con fines de exclusión y opresión, como ocurre por ejemplo con el fenómeno de los *silbatos para perro*<sup>3</sup> (*dogwhistles*), recientemente tratado en la prensa por J. R. Torices. Las asociaciones que explotan determinados mecanismos de exclusión lingüística pueden explotarse de manera deliberada o no. Alguien puede no tener la intención de excluir a un grupo no privilegiado con sus palabras, alguien puede por ejemplo referirse con éxito no solo a hombres cuando utiliza la palabra “científicos”, pero el significado de las palabras, su efecto y lo que hacemos con ellas, no está completamente determinado ni por la referencia ni por las intenciones de las hablantes. Otros elementos contextuales, tales como la posición socioeconómica de la persona que habla, el medio empleado o el propósito de la conversación o discurso, juegan un papel crucial a la hora de determinar lo que de hecho se comunica. Cambiar lo que hacemos cuando usamos el lenguaje no es solo una cuestión de cambiar nuestras intenciones.

Como lo que hacemos cuando usamos las palabras en determinados contextos escapa a nuestro control, podemos discriminar, excluir u ofender sin pretenderlo; podemos perpetuar inadvertidamente patrones de dominación con el uso que hacemos del lenguaje. (...) Del mismo modo que al utilizar algunas palabras en determinados contextos podemos estar excluyendo a un grupo sin quererlo, también podemos excluir a un grupo deliberadamente y tratar de encubrirlo. (...) Por ello resulta muy importante reflexionar acerca del modo en el que nos comportamos lingüísticamente y reflexionar también acerca de cómo nos gustaría comportarnos, qué nos gustaría hacer y no hacer cuando nos comunicamos. El lenguaje inclusivo es una invitación a participar de esta obligación, a pensar sobre la posición que de hecho ocupamos cuando usamos el lenguaje.

La Real Academia Española (RAE) se ha opuesto a determinadas instancias de lenguaje inclusivo y ha defendido en diferentes ocasiones y a través de diversos medios que el masculino genérico no es discriminatorio. Desde la RAE se ofrecen varias razones en contra del lenguaje inclusivo. Algunas de estas razones han sido que el significado de las palabras es el que ya está recogido en el diccionario o que los desdoblamientos a los que incita dejar de usar el masculino como genérico atentan contra el principio de economía del lenguaje. También se ha defendido que el lenguaje inclusivo fomenta situaciones como la que tuvo lugar hace unas semanas, cuando una empresa aceitera decidió no pagar a sus empleadas alegando que en el convenio no se hablaba de trabajadoras...

2 ALMAGRO Holgado, Manuel (2028). El lenguaje inclusivo frente a la RAE. En: CTXT. REVISTA (Digital) CONTEXTO. No. 176, 04/07/2018. Recuperado a 10:04/09/07/2018 de: <http://ctxt.es/es/20180704/Firmas/20472/RAE-lenguaje-inclusivo-linguistica-femenismo-igualdad.htm>

3 La “política del silbato para perros” (*dogwhistle politics*) emplea en el habla un mensaje doble, uno en código para una parte de la audiencia y otro a la audiencia en general, así como los silbatos de los perros que son oídos por los canes pero inaudibles para los humanos. Parte de la audiencia comprende el mensaje, normalmente racista, clasista u otro, pero los otros lo pasan por alto, a veces como un chiste o sarcasmo.



### 3. El plurilingüismo está en la naturaleza del Estado Plurinacional de Bolivia

Respecto del desarrollo de las lenguas originarias, se escucha una queja común entre las maestras y maestros que dice: "... los propios aymaras dicen que mandan a sus hijos a la Escuela a aprender el castellano, no la lengua originaria... esa lo enseñamos en casa (agregan)...". Cuesta creer que sea esa una opinión de parte de un originario; sin embargo, es posible que esa sea expresión personal, como individuo, toda vez que como comunidad, el rescate y revalorización de las lenguas originarias son reivindicaciones históricas, en este caso de la Nación Aymara.

Lo anterior se debe a la hegemonía lograda en el uso de un idioma como lengua dominante. Es ese el motivo de preocupación; pero, no como idioma dominante sino como argumento recurrente para tomar el inglés como segunda lengua, desvalorizando de manera camuflada las lenguas originarias reconocidas como oficiales del Estado Plurinacional de Bolivia. Es una nueva forma de negación del rescate de las lenguas desarrolladas ancestralmente por las naciones y pueblos originarios.

En los regímenes anteriores se planteaba el desarrollo de las lenguas originarias como puente a la castellanización, al monoculturalismo. La Educación Intercultural y Bilingüe era entendida así. Fundamentalmente por razones económicas. A diferencia, el Estado Plurinacional nace como respuesta a esta problemática y subraya en la Educación Intercultural la **intraculturalidad** e incorpora en el currículo oficial los Saberes y Conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios, tanto en el Currículo Base como en los Currículos Regionalizados.

El Estado Plurinacional retoma la naturaleza plurilingüe de nuestros ancestros. Veamos las poblaciones de Aucapata y Charazani, lugares que mantuvieron viva la cultura. Ahí los habitantes son trilingües. Se comunican en aymara, quechua y castellano, indistintamente. Está aún en nuestra memoria la extrañeza de Tomás Ticuasú, dirigente del pueblo Sirionó, que sostuvo que en esas tierras son políglotas pues hablan como siete lenguas para comunicarse, no eran bilingües solamente (1992). El movimiento en diferentes pisos ecológicos, para surtir los productos y variar la dieta era una costumbre y la necesidad de comunicarse acompañaba ese quehacer. Desde las tierras andinas hasta los llanos amazónicos por el este y por el oeste hasta las costas del Pacífico.

La convivencia entre los habitantes del Estado Plurinacional y con el resto de los habitantes es la madre del desarrollo de las lenguas originaria, castellana y extranjera. La lengua originaria, en cuanto a preservación y desarrollo del legado de nuestros ancestros: la defensa de la vida en convivencia entre todos los seres, especialmente con la Madre Tierra. La lengua extranjera para comunicarnos con las y los habitantes de otros países.

En ese sentido, tomando en cuenta las lenguas originarias oficiales se las desarrolla en el marco de la territorialidad, entendiéndose por éste, al uso de las hablas de las comunidades lingüísticas ancestralmente establecidas antes de la colonia.

El desarrollo de las lenguas es por nación o pueblo indígena sin discriminar la cantidad de hablantes originarios, considerando más bien las posibilidades y alternativas de epistemología, valores, principios y otros que permitan orientar el sentido de la transformación y la descolonización.

Al respecto, se recomienda que las y los maestros desarrollen procesos educativos utilizando la lengua que hablan las y los estudiantes o la lengua sobre el cual tienen mayor dominio de expresión y comprensión, incorporando sistemática y gradualmente la segunda lengua. La primera lengua es la que habla la niña o el niño, esta puede ser el castellano o la lengua originaria, dependiendo del contexto donde nos encontremos. La segunda lengua es la que se incorpora desde el desarrollo de la escucha y la oralidad, pasando luego a la lectura y la escritura, esta puede ser la lengua originaria o el castellano.

Cuando decimos que las y los maestros deben desarrollar procesos educativos en la lengua del niño, nos referimos por ejemplo, a que si estamos en el territorio de los chimanes las y los niños tienen mayor dominio sobre su lengua originaria, los procesos educativos deben ser desarrollados en chiman como primera lengua y el castellano como segunda lengua bajo el criterio de territorialidad. Sin embargo, si las y los niños que se encuentran en territorio chiman, tienen mayor dominio del castellano, la primera lengua adoptada será el castellano y la segunda lengua será el chiman, incorporada bajo el criterio de territorialidad y con metodología de segunda lengua. Todo esto anclado en los procesos educativos, esto que quiere decir, de que la maestra o el maestro desarrollara su clase de manera normal, pero que a la par se debe trabajar la lengua originaria y la lengua extranjera.

A lo que nos referimos con esta idea es a la necesidad específica de pensar procesos de interculturalidad como capacidad de aprendizaje de diálogo en la práctica misma de aprender a dialogar, lo cual quiere decir aprender a convivir y, al mismo tiempo aprender a respetarnos y abrirnos a la cultura del otro. Esto es lo que está detrás de una exigencia no es sencillo de abordar por la serie de prejuicios que nosotros mismos vamos generando internamente.

Ahora bien, lo que se necesita desde esta experiencia es la posibilidad de aprender desde el diálogo con la cultura de quienes no están en nuestro propio marco de referencia existencial, es decir, si yo soy aymara y me encuentro en un territorio que tsimane debo aprender a no imponer mi propia cultura ante los demás, es decir, tengo que aprender a no reproducir la lógica desde la que a nosotros mismos nos han ido excluyendo. Esto es un elemento central al momento de pensar la experiencia de interculturalidad como aprendizaje en la misma convivencia.

En el siguiente artículo podemos reflexionar a fondo esta idea desde los planteamientos de los referentes más importantes de la interculturalidad, el profesor Raimon Pannikar.



Leamos y trabajemos en comunidad:

## Raimon Panikkar va a la Escuela: Diálogo Intercultural y Atención a la Diversidad

*Alberto Sánchez Rojo*

### 1. Introducción

Este artículo pretende realizar un análisis filosófico del uso de la tan ambigua fórmula terminológica “atención a la diversidad”, con el fin de matizarla y entenderla de tal forma que englobe a todos y cada uno de nosotros, pues somos todos los seres humanos los que componemos la diversidad a la que hay que atender, aportando, cada individuo, una identidad distinta al conjunto total. (...)

### 2. ¿Qué queremos decir cuando decimos “diversidad cultural”?

La UNESCO, en la Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, que tuvo lugar en París, en octubre de 2005, afirma que “la diversidad cultural se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades”. Cuando dichas formas de expresión se transmiten “dentro y entre los grupos y sociedades”, calificamos a esa sociedad de multicultural. Ahora bien, ¿qué queremos decir cuando decimos cultura?

Desde los estudios de Clifford Geertz se desecha la existencia de una definición esencialista de “cultura” que habían defendido los primeros antropólogos del s. XIX y los de las primeras décadas del s. XX. Este autor mostró que la cultura no es sino la forma humana de adaptación al medio, aquello que nos ha hecho evolucionar como especie por distintas vías, en función del entorno en el que nos encontrásemos. Afirma que “somos animales incompletos o inconclusos que nos completamos o terminamos por obra de la cultura, y no por obra de la cultura en general sino por formas en alto grado particulares de ella: la forma dobuana y la forma javanesa, la forma hopi y la forma italiana, la forma de las clases superiores y la de las clases inferiores, la forma académica y la comercial”, y más particular aún, diría yo, la forma de este dobuano concreto, de este javanés, de esta mujer, de este proletario, etc.

Durante mucho tiempo se ha equiparado el término “multiculturalidad”, indistintamente, a los términos “pluralismo étnico” o “polietnicidad” y “multinacionalismo”, convirtiéndolo en ambiguo aparte de incompleto. Ambiguo porque al utilizarlo de manera indiferenciada para referirnos al pluralismo étnico y al multinacionalismo, confundimos dos realidades que no son para nada equiparables e incompleto porque habría lugares del mundo que no podrían ser calificados de multiculturales, por ejemplo, Islandia, con una población étnicamente homogénea y una única realidad nacional. Sin embargo, llevando al extremo la definición geertziana de “cultura”, si consideramos “cultura” equiparable a “identidad”, no existiría nación en el mundo que no fuese multicultural, pues en todas existe gran

variedad de asociaciones y grupos basados en distinciones de clase, género, orientación sexual, religión, creencias morales e ideología política, entre otros.

Así pues, hablamos de una multiculturalidad global, basada en diversas identidades que se dan en cada nación, en cada etnia y en cada individuo a la vez y que se encuentran jerarquizadas dependiendo de numerosos factores (familiar, social, histórico), cambiando dicha jerarquización con el tiempo y las circunstancias, de tal forma que la cultura de cada uno, su identidad y los diversos grupos que se forman en torno a ella, van variando. Amin Maalouf, en su ensayo *Identidades Asesinas* nos habla, entre otros ejemplos igual de ilustrativos, de un italiano homosexual y patriota que en la época de Mussolini ve mermado su sentimiento nacionalista al verse atacada su identidad sexual, teniendo que esperar a una época más democrática para volver a sentirse de nuevo italiano.

A partir de este ejemplo y otros muchos que podríamos añadir, parece que sucede que, cuando una persona pone una de sus pertenencias por encima de las demás, es a causa de sentir que dicha pertenencia se encuentra amenazada, llegando a actuar incluso con violencia con el único fin de defenderla. La cultura es la mayor fuente de riqueza que posee el ser humano, así, con el fin de preservar la paz, cada individuo debe poder ser libre de expresar, manifestar y vivir sus pertenencias sin temor. De hecho, varios estudios han demostrado que, cuantas más identidades englobe una persona, mayor número de mecanismos tiene para afrontar los obstáculos que se le presenten en su día a día<sup>10</sup>, al fin y al cabo, la cultura es nuestra principal herramienta de supervivencia, volviendo a Geertz. Si queremos fomentar una sociedad democrática y pacífica, la “atención a la diversidad”, que, al fundamentar la sinonimia de cultura e identidad aparece siempre como “atención a la diversidad cultural”, no puede reducirse a aulas de enlace, clases de apoyo o sesiones psicopedagógicas, puesto que siempre será un error tratar de hacer que los diferentes se igualen.

### **3. Si la diversidad somos todos, ¿por qué luego resulta que los diversos son los otros?**

Al final del Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación que rige el sistema educativo español actualmente podemos leer que “la atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos”. Por tanto, defiende, tal y como lo hace la normativa europea, que diversidad somos todos. Sin embargo, más adelante, ya en el cuerpo de la ley, nos encontramos un apartado dedicado específicamente a la atención a la diversidad que reduce ésta a tres colectivos concretos. ¿Por qué esta aparente contradicción entre teoría y aplicación?, ¿por qué, si la diversidad somos todos, luego resulta que los diversos son los otros? A mi modo de ver, esto responde a dos razones fundamentales, por un lado, a una reflexión teórica insuficiente que nos ha llevado a adaptarnos al discurso europeo sin pensar realmente lo que ello implicaba a nivel de aplicación, y por otro, a la dificultad de separarnos de una tradición de pensamiento asimilacionista profundamente arraigada.

“Una reacción natural, como nos enseña la historia, es la autoafirmación en detrimento del otro, definido como bárbaro, salvaje, pagano, infiel, no creyente, goy, khafir, mleccha, etc. Lentamente se descubren también los valores del otro, pero en general con los parámetros de la propia cultura”. Existe pues, una tendencia a pensar en una normalidad homogeneizadora de lo propio, frente a lo que se sale de ahí. Siempre que aparece algo fuera de lo que se cree no sólo que es, sino que “debe ser”, confundiendo así ambos términos, se siente miedo, pues implica una ruptura de leyes no escritas pero establecidas.

La diversidad cultural ha existido siempre, pero, a su vez, tradicionalmente, se ha dado la interacción de un yo mayoritario y por ello, superior, fuente de seguridad, de estabilidad y de verdad, con unos otros minoritarios y, por ello, inferiores, fuente de inseguridad, inestabilidad y falsedad. Las denominadas “minorías” han sido consideradas, durante mucho tiempo, elementos de posible contaminación por parte de ese yo garante de lo que “debe ser”, que, por seguridad, tenía que colonizar, absorber, re-educar o, al menos, controlar al otro.

Hasta los años setenta del siglo pasado, era el asimilacionismo la corriente que primaba en cuanto a la concepción de cómo había de ser un encuentro con el otro, cuyo correspondiente educativo estaba en la educación compensatoria. Aquel individuo que no se adaptase, por las razones que fueran, a lo que socialmente “debía ser” en nombre de la tradición, que nos aseguraba una vida pacífica y de bienestar, debía ser regulado para que no desestabilizase el orden de las cosas, saliéndose de los cánones marcados. Se decía que esto era así por el bien de todos, incluso por el bien del “diferente”, pues, de lo contrario, no se podría acoger a las mismas oportunidades que el resto y sería marginado, excluido, apartado socialmente. “Se niega que el otro habla y se niega que su habla sea posible; o en otro sentido, se da la autorización para que el otro hable de lo mismo y, entonces, se celebra la generosa autorización, no la voz”, autorización a ser igual que yo, igual a lo mismo. Por tanto, se defiende aquí una igualdad homogeneizadora por el “bien” de todos, pero, sobre todo, por el bien de lo mismo, de la cultura superior mayoritaria.

Ahora bien, pensar que una cultura es superior a las demás y que éstas deben adaptarse o asimilarse a ella, es algo que, al menos, ha dejado de ser políticamente correcto. El valor de la multiculturalidad se defiende, a nivel institucional, desde la década de 1970, frente al asimilacionismo, haciendo hincapié en el carácter altamente positivo de la presencia de multitud de culturas que cohabitan en nuestras sociedades. Sin embargo, esta corriente, denominada “multiculturalismo” y cuya aplicación a nivel educativo se dio a llamar “educación multicultural” o “educación antirracista”, no lucha por la interacción real y efectiva entre culturas, simplemente señala el hecho de la diversidad y el derecho a la libre expresión de las pertenencias de cada uno, pero en el desarrollo “normal” del tejido social sigue imperando el planteamiento asimilacionista. Sigue siendo necesario moldear al otro de tal forma que, de puertas a fuera, no enturbie la armonía del statu quo.

Hay libertad, pero libertad de puertas adentro, es el discurso de la tolerancia, del permiso del yo, desde una posición privilegiada, hacia el otro. Un permiso para ser otro, pero para ser otro fuera del trabajo, de la universidad, de la escuela. Tal vez, una semana al año, tal y como hacen en muchos centros educativos, se instaure una semana lúdico-festiva, llamada “Semana Cultural” o algo parecido, donde el otro puede expresar sus pertenencias a lo mismo. Sin embargo, para lo mismo, para el yo, para la mayoría, no será sino un viaje turístico por rincones exóticos sin moverse de casa. No habrá un conocimiento profundo y auténtico de culturas distintas sino una banalización folclórica de las mismas, que llevará al alumnado a relacionar la interacción entre culturas con el ocio, cuando debería ser el mayor de los negocios. Siguiendo a Panikkar, “el multiculturalismo exhibe todavía el síndrome colonialista que consiste en creer que existe una supracultura superior a todas las demás, capaz de ofrecerles una hospitalidad benigna y condescendiente”.

Toda cultura, siempre que no implique la violación de la integridad de nadie, constituye riqueza y, hoy en día, las políticas, si no son puramente asimilacionistas, no pasan de ser multiculturalistas, no haciéndose cargo de lo que la multiculturalidad implica. Los prejuicios por desconocimiento hacia las numerosas minorías que conviven con nosotros, sean de la condición que sean (sexuales, étnicas, religiosas, etc.) y el miedo que sentimos hacia ellas precisamente por ajenas, hace que sea bastante difícil erradicar actitudes como el racismo, el fanatismo, el sexismo, la homofobia o el integrismo, entre otras.

Ahora bien, hay otra forma de pensar. Se pretende hacer aquí explícito un discurso intercultural, entendiendo por “interculturalidad” una verdadera y efectiva interacción entre culturas que nos haga conocernos y re-conocernos a través de este conocimiento previo basado en el respeto. El otro no es un elemento contaminador sino enriquecedor que, sin duda, hay que fomentar desde todos los ámbitos sociales, entre ellos el educativo, con una “atención a la diversidad” que tenga en cuenta todas y cada una de las pertenencias presentes tanto en el aula como fuera de ella.

#### **4. El diálogo intercultural visto por Raimon Panikkar: la comunidad en el mythos.**

En primer lugar, para que un diálogo sea verdaderamente intercultural, es decir, para que haya verdadero encuentro y comunicación entre culturas, dicho diálogo no puede ser dialéctico, sino que, siguiendo a Panikkar, debe ser “dialogal”. El diálogo dialéctico, de raíz occidental, conlleva una serie de reglas lógicas previas al desarrollo del mismo que los interlocutores han de seguir a la hora de responder, lo cual significa aceptar a priori la racionalidad de cierta lógica como juez del diálogo. Sin embargo, no todas las culturas razonan de igual manera, así pues, imponer ciertas reglas a priori implica no tener en cuenta la posible incompatibilidad, o dificultad de nuestro interlocutor a la hora de expresarse de un modo que no le es propio. El diálogo dialogal, por el contrario, no parte de una lógica apriorística, sino que sus reglas se van marcando a medida que la interacción dialogada va progresando. Se trata de la confrontación, como *legein*, de dos dialogantes que se escuchan intentando comprender lo que el otro desea decir, no

tratando de reducir, de ningún modo, la asimetría insalvable que configura su encuentro (incluyéndose, en el caso del diálogo profesor-alumno, la edad, que tanto ha preocupado desde siempre a los docentes). No se trata pues, de vencer, no es una disputatio medieval, ni de convencer, no debemos perseguir la salvación de lo insalvable con “clases de refuerzo”, no está en juego una victoria, sino el buen vivir, el convivir pacíficamente. “El campo del diálogo dialogal no es la arena lógica de la lucha entre las ideas, sino más bien el ágora espiritual de dos seres que hablan y se escuchan. [...]. En el ágora se habla, en la arena se lucha”.

El punto de partida del diálogo dialogal es, por tanto, hablar, comunicarse, tenemos que hacer por entendernos, siendo esto conditio sine qua non de una sociedad intercultural y, por ende, de una educación intercultural. Ahora bien, teniendo en cuenta que hay ciertas diferencias insalvables, pero que a pesar de ellas, el otro no nos deja in-diferentes, no podemos meramente traducir la cultura de los demás reduciéndola a nuestra racionalidad conceptual; por tanto, según Panikkar, el diálogo no debe darse entre dos tipos de lógos enfrentados, sino entre dos concepciones de mythos. El mythos es lo evidente, lo indudable, el horizonte de todo discurso, ya que nadie puede escapar de una experiencia vivida que le hace tener cierta identidad. El mythos constituye la raíz más profunda de la que emerge nuestro ser quien somos, es lo más íntimo y, por ser tal, inefable. El mythos no se cuenta, el mythos se vive.

Sólo la comunión en el mythos puede lograr un verdadero encuentro intercultural, ya que nos permite aprender el sentido de lo que el otro dice aunque no compartamos su mundo conceptual. Si esto es posible, es porque no se trata de comprender desde nuestra racionalidad, la del otro, no es la comprensión lo que nos acerca verdaderamente al otro, sino la vivencia, o incluso, más bien, la convivencia. Así pues, el vehículo de manifestación del mythos no puede ser el concepto, elemento clave para toda comprensión, sino el símbolo, que nunca puede ser comprendido del todo, sólo vivido, sentido. Mientras que el concepto reduce, delimita, fija, encierra..., el símbolo es pura apertura, es ilimitado y flexible, no mata la realidad sino que la hace más viva de lo que de por sí ya es.

Un encuentro intercultural no debería consistir, por tanto, en dar nombre a lo que los otros expresen, puesto que el concepto otorgado siempre será mera traducción, un intento de comprensión de un yo que, por esta vía, comprende artificialmente al otro, pues lo aleja de su ser como es para adaptarlo a esquemas de razonamiento que no le corresponden. Más bien, este tipo de encuentro debería basarse en un dejarse llevar por el otro, en vivir los símbolos del otro sin ponerles nombre, al menos, al principio. Vivir para comprender, nunca a la inversa, pues la dictadura del concepto previo, puede dar lugar a prejuicios indeseables al propósito de construir una sociedad pacífica.

La conciencia simbólica nos abre al mythos, independientemente del entendimiento, y no pensemos, dice Panikkar, que esto es más fácil que una traducción lógica de las creencias del otro, pues resulta mucho más difícil transparentar los mythoi que los logoi, ya que son aquéllos lo más oculto y arraigado en cada cultura. Hemos de matizar, una

vez dicho esto, que no se trata de no traducir jamás, el lenguaje es indispensable para la comprensión del otro, sino que de lo que se trata es de no conceptualizar previamente a vivir la cultura del otro, de no obviar la muerte del mythos que supone el lógos. Sólo el paso por el mythos permite un lógos flexible y ausente de prejuicios.

Para conocer al otro como y, a la par, reconocerlo fácticamente, hemos de saber cómo simboliza su lenguaje, el cual, dependiendo de a qué tipo de pertenencia nos refiramos, tendrá que ver con el idioma o no, pero de lo que no cabe lugar a dudas, es de que, sólo adentrándonos en el mythos del otro y dejando que éste se adentre en el nuestro, podremos conseguir un diálogo fructífero en cuanto a la convivencia pacífica se refiere, aunque para ello sea necesario hacernos conscientes de nuestro deseo del otro, pues “lo que queda fuera de consideración en esta eventualidad, es que es necesaria una orientación que lleve precisamente a un francés a aprender chino en lugar de declararlo bárbaro (es decir, desprovisto de las auténticas virtudes del lenguaje); que le lleve a preferir la palabra a la guerra”.

La comunidad en el mythos no tiene nada que ver con un acuerdo respecto al lógos. El mythos es fluido, es un horizonte que se aleja cada vez más según nos vamos acercando a él. Es inaprensible, ya que para serlo, sólo puede ser revestido de un legein, de un decir, mythos-legein, mitología, y esto significa ya la muerte del propio mythos. Si el vehículo del mythos, decíamos que era el símbolo, su poder radica en la confianza; sólo si se cree en él puede ser realmente calificado de mythos, la luz de la razón elimina su oscuridad, pero es que es ésta su propio brillo. “La confianza surge cuando nos damos cuenta de que nuestra propia naturaleza nos empuja a confiar en algo que, aun no siendo nosotros mismos, está en nosotros”. Para tratar con el otro, con el extraño que nada tiene que ver conmigo, necesitamos seguridad y certeza, en cambio, para tratar con el otro como prójimo nos basta con la confianza. Sin la confianza en otras culturas, la interculturalidad degenera o bien en absolutismo cultural, el cual defiende la existencia de una meta-cultura, identificada con una cultura mayoritaria a la que las demás deben adaptarse o desaparecer en pos de su mejora, por ser claramente inferiores a la primera, o bien en mero multiculturalismo, en relativismo cultural, donde el diálogo responsable aparece como imposible.

La interculturalidad ofrece un camino intermedio entre el absolutismo de defender valores universales preconcebidos y el rechazo absoluto a toda posibilidad de surgimiento de esos valores. Se trataría pues, de un dialogo constante e interminable, de una vecindad basada en la cooperación necesaria para crear individuos responsables, de una negociación infinita entre todos. Lograr esta negociación infinita debe ser, hoy en día, el mayor de nuestros objetivos políticos y educativos, ya que es algo serio, nos va el buen vivir, el convivir, en ello. El encuentro entre culturas no debe ser turismo, ocio, sino todo lo contrario, negocio, tal y como decíamos en el apartado anterior.

Panikkar nos habla de una relacionalidad radical entre todos los seres humanos que, salvándonos del solipsismo cultural, nos impedirá caer tanto en una homogeneidad



destructora de la diversidad como en un relativismo cultural insalvable, llevándonos a construir valores aceptados y respetados por todos, siempre revisables y modificables, que permitan construir un mundo en paz, difícilmente quebrantable. “La paz no puede identificarse, pues, con el fin de los combates que acaban faltos de combatientes, por el fracaso de unos y la victoria de otros, es decir, con los cementerios o los imperios universales futuros. La paz debe ser mi paz, en una relación que parte de un yo y va hacia el Otro, en el deseo y la bondad donde el yo, a la vez, se mantiene y existe sin egoísmo”<sup>30</sup>.

### **5. Atender a la diversidad de otra forma es posible bajo la mirada intercultural**

La “atención a la diversidad”, desde un punto de vista intercultural debe fomentar la presencia de cuantas más pertenencias sean posibles dentro del aula, sin cohibirlas, sin reducirlas, sin encerrarlas a aulas de enlace, o a sesiones psicopedagógicas donde se traten con el fin de olvidarlas a la hora de pasar al aula común. Esto significaría dialogar constantemente, dejándose cuestionar por el otro y cuestionándole a su vez. Enseñar a nuestros alumnos cómo dialogar desde el punto de vista intercultural, cómo lograr una comunión en el *mythos* dentro del aula, con el fin de poder conseguirla más allá de sus muros, y dejando hablar al que no es como uno mismo, antes de etiquetarle tópicos que, en verdad, dicen muy poco de él y de lo que siente. Es cierto que esto es difícil, pues necesitamos docentes concienciados del esfuerzo que llevar esto a la práctica supondría, pero se puede lograr.

Necesitamos al otro, lo necesitamos para crecer como individuos, como ciudadanos activos y responsables y esto es lo que hay que transmitir en la escuela, hacer consciente esta necesidad, ese deseo del otro que permanece escondido en lo más recóndito de nosotros mismos, bajo la capa de una tradición que pretende no ser perturbada pero que jamás ha dejado de serlo. Nunca somos de manera fija y estancada, ni somos como debemos ser, sino que estamos siendo, con otros que nos complementan, que nos hacen dudar, que nos hacen avanzar o retroceder, pero siempre con otros que son tan diversos y múltiples en identidad como nosotros mismos y que merecen toda nuestra atención, como nosotros merecemos la suya.

“Estar siendo es el acontecimiento imprevisto que nos obliga a pensar más en “nuestro” ser, en nuestra identidad, que en el ser del otro, que en su identidad. Nos obliga a fragmentarnos en nosotros mismos, a quitarnos de encima aquel tiempo y aquella temporalidad en que el otro era, podía ser, debía ser, no podía ser, un artificio mímico de la mismidad”

Una vez leído el documento reflexionemos sobre las prácticas cotidianas que ayudan a reproducir este tipo de actitudes de exclusión y jerarquización social de culturas y lenguas dentro nuestro propio espacio de formación:

¿Qué prácticas cotidianas reproducen, desde los procesos formativos, jerarquización social de lenguas y/o culturas?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

La lectura anterior es de carácter general y el ejercicio realizado trata de nuestra realidad. El siguiente documento manifiesta una reflexión colectiva desde nuestra realidad:

Memoria del Seminario – Taller

## **Desafíos de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia en el marco del Estado Plurinacional**

*Ministerio de Educación, Cochabamba, marzo de 2011*

Página 67

### **LA EDUCACIÓN INTRACULTURAL, INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE EN EL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL**

#### **1. Introducción**

El presente trabajo, que fue elaborado por la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo (UPIIP) del Ministerio de Educación, refleja la situación actual de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en el Estado Plurinacional de Bolivia.

La primera parte del documento expone un abordaje general sobre los principios y ejes articuladores de la Educación Intercultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP); los mismos que en el proceso pasaron de demanda social a política de estado. En la segunda parte, se aborda la EIIP como proceso social de empoderamiento de los actores de la



comunidad educativa; ya que son los mismos, a diferencia de la Ley de Educación 1565 de 1994, quienes permiten su aplicación en las aulas, en un desarrollo que se ha venido a denominar de siembra y cosecha. En una tercera parte, se analizan y describen los avances obtenidos en el Sistema Educativo Plurinacional para, a partir de ellos, profundizar sobre los desafíos actuales.

## **2. La Educación Intercultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP) en la transición de demanda social a política de estado**

La EIIP es el resultado de un proceso histórico de resistencias, luchas y propuestas de los pueblos indígena originarios de nuestro país; en luchas que han sido libradas en distintos escenarios y bajo distintos modelos políticos que, en su mayoría, se realizaron en contextos adversos con relación a sus propias formas de vida y existencia. Entre algunos de los hitos más importantes podemos identificar los siguientes:

- Educación clandestina 1535 – 1825.
- Educación en la República 1825 – 1955, que incluye a la educación ambulante (1895 – 1905) y a la educación indígenal de Warisata (1929 – 1933).
- Código de la Educación Boliviana 1955 – 1994.
- Servicio Nacional de Alfabetización Elizardo Pérez (SENALEP) 1980.
- Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) 1990 – 1994.
- Ley 1565 de Reforma Educativa (1994), donde la EIB se convierte en política de estado.
- Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010), donde la EIIP se constitucionaliza.

En este momento histórico de transformaciones que vive el Estado Plurinacional, la educación intercultural, intercultural y plurilingüe se constituye en un pilar fundamental de la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” y de la nueva configuración estatal. La educación, en este contexto, no puede ser sino una acción política de la revolución educativa; lo que significa trascender a todos los espacios sociales y las estructuras del Estado y la sociedad, salir de la reducción del aula y el ámbito escolar porque la educación, desde este paradigma, es tarea y responsabilidad de todos y todas.

La antesala inmediata de la EIIP es la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), adaptada por la Ley 1565 de Reforma Educativa a los lineamientos del Estado neoliberal. La EIB no logró aplicarse en el sistema educativo en su real dimensión, tal y como lo demandaban los pueblos y naciones indígenas de nuestro país:

La EIB planteada por la Reforma Educativa, a pesar de recoger las propuestas de varias organizaciones indígenas originarias y sociales, no responde a la propuesta política ni a las cosmovisiones de las naciones indígenas originarias, porque no se aplicó adecuadamente.

Esta experiencia, incluso ajustada a los moldes neoliberales y alejada de una postura liberadora y de autodeterminación de los pueblos, enfrentó muchas dificultades sobre todo referidas al uso de la lengua originaria; situación que limitó su campo de acción al área rural y al enfoque multicultural, no más allá del respeto y la tolerancia. Por ello, en ambos casos, persistió la mentalidad colonial y hegemónica de la cultura y el idioma dominante.

En buena parte de la escuela, espacio al cual se redujo la aplicación de la EIB desde el Estado, se asumió lo intercultural como recuperación de las manifestaciones externas de los pueblos, casi con un carácter folclórico, sin avanzar a niveles mínimos de reflexión que promuevan el desarrollo de los conocimientos expresados en esas manifestaciones.

Es importante incorporar en la reflexión el tema de la participación social, ya que la educación no es exclusividad del Estado, de la escuela o de los “entendidos”; la educación es una realidad que trasciende a todos los espacios sociales, es un derecho y una responsabilidad de todos, de aquí que su implementación no será posible si no se profundizan los espacios de participación democrática y comunitaria. La EIB es producto de la demanda y la participación de los pueblos originarios; por tanto, debe ser también un espacio donde se profundice la participación de los pueblos y naciones indígenas originarios no sólo en los niveles de control social y administrativos de carácter auxiliar.

Actualmente, el Ministerio de Educación retomó las reales demandas de los pueblos indígenas originarios y las plasmó en la construcción de principios, ejes, objetivos, fundamentos y filosofía de la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, donde la EIIP no se reduce a ser simplemente una transversal; por el contrario, ésta trasciende a todo el sistema educativo plurinacional, planteamiento que garantiza las expectativas de las naciones y pueblos indígenas y originarios, como se señala en la siguiente cita:

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que planteamos está orientada a generar e implementar un proceso real de cambio en las relaciones de poder al interior del Estado y sociedad boliviana, mediante el respeto y fortalecimiento del control de nuestros territorios, el desarrollo y expansión de nuestras lenguas y el pleno desarrollo de nuestros usos y costumbres, ya que éstas nacieron como planteamientos y conquistas de las naciones indígenas originarias.<sup>4</sup>

### **3. La Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe como proceso de siembra y de cosecha**

Dada la importancia de este acápite, es necesario operacionalizar los conceptos de intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo, considerando lo que el Ministerio de Educación ha construido, consensuado y definido después de un largo proceso de debate y reflexión y que se encuentra plasmado en el currículo base y en la nueva Ley

<sup>4</sup> “Por una Educación Indígena Originaria - Hacia la Autodeterminación Ideológica, Política, Territorial y Sociocultural”. Documento elaborado por el CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCBBS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA. Santa Cruz, Noviembre de 2004, p. 6.

de Educación. Dichas definiciones permitirán comprender el camino que se necesita recorrer para la consolidación de la EIIP en el sistema educativo plurinacional. De este modo, según el Ministerio de Educación:

La educación intracultural es un proceso multireferencial de aprendizaje de las culturas propias que promueven el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad a través del estudio y puesta en práctica de los saberes, conocimientos y el ejercicio de los valores sociocomunitarios en el Sistema Educativo Plurinacional, contribuyendo a la afirmación de las identidades culturales y al desarrollo de la ciencia y tecnología propias; donde las culturas y lenguas indígena originarias son valoradas y desarrolladas en el marco del pluralismo de los saberes y conocimientos superando de esta manera la colonialidad y el pensamiento homogeneizador.

El fortalecimiento de la intraculturalidad en relación dialógica, recíproca y complementaria con la diversidad cultural del mundo, promueve una educación intercultural que se define como una multiplicidad de procesos históricos que derivan en un encuentro entre culturas para superar las inequidades derivadas de las estructuras coloniales y de la colonialidad. Los currículos de los sistemas educativos anteriores no superaron las imposiciones civilizatorias de unas culturas sobre otras, por ello la educación intercultural planteada en este modelo promueve la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas, legitimando la producción intelectual y material para el bien común.

La educación plurilingüe es un instrumento de reivindicación que promueve el reconocimiento y desarrollo de las lenguas, con énfasis en las originarias, aportando de esta manera a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad, estableciendo relaciones dialógicas que superan los niveles comunicativos y que se plasman en la vida cotidiana y en los procesos de transformación social, económica y política (ME: 2010)<sup>5</sup>.

Al igual que el Estado Plurinacional, la EIIP, desde la perspectiva liberadora, emancipadora y de coexistencia complementaria y armónica de los pueblos, es una propuesta que está dando sus primeros pasos; por tanto, no es un modelo acabado que se debe difundir y aplicar. Es, además, un gran desafío en tanto cuestiona las bases coloniales, excluyentes y de sometimiento del sistema educativo tradicional impuesto desde hace más de cinco siglos y que ha calado en las mentes, incluso de los propios pueblos indígenas originarios.

La transformación educativa a través de la EIIP es un proceso de consolidación que se lo realiza desde lo cotidiano y en todos los espacios de acción de los colectivos sociales. Consolidación de una nueva estructura en la que primero se debe de-construir el actual modelo que subyace en las estructuras del sistema educativo y de la sociedad misma.

<sup>5</sup> "Currículo del Sistema Educativo Plurinacional". Documento elaborado por el Ministerio de Educación. La Paz, 2010, p. 18.

Construir la EIIP exige una postura crítica respecto del sistema educativo y el propio modelo de “escuela” que se propone en el Estado Plurinacional, respecto de la lógica con que se propone la incorporación de los saberes y conocimientos originarios en el currículo, sin cuestionar las condiciones de éstos respecto de los llamados “conocimientos universales”.

Es un proceso de cultivo, en tanto la EIIP necesita germinar en terreno fértil y ser protegida, en este caso, por quienes la demandaron y reivindicaron desde la experiencia de la marginación y esto la convierte en un desafío para los pueblos originarios y las organizaciones sociales. La EIIP debe ser una conquista y no una concesión del Estado y menos de los sectores privilegiados de la sociedad que proponen la inclusión subordinada.

Este proceso de siembra y cosecha no es posible si no existe un convencimiento, interés y apasionamiento desde adentro. Significa un redescubrimiento de las cosmovisiones, los valores, los conocimientos y toda la producción de las culturas (intracultural), no sólo para embelesarse con ellas, sino fundamentalmente para retomar los procesos de desarrollo truncados por la colonización.

#### **4. Avances de la EIIP en el sistema educativo plurinacional**

El Ministerio de Educación, desde la Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo, identifica en este proceso de construcción de la EIIP los siguientes avances:

- La intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo trascienden la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia porque ahora son política de Estado pero, sobre todo, política pública.
- Principios de intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo están incorporados en la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, específicamente en el Capítulo III Diversidad sociocultural y lingüística (Artículos 6 y 7).
- Currículo base plurinacional toma en cuenta a la interculturalidad e interculturalidad como principios y ejes articuladores.
- Creación del Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC) de acuerdo al Artículo 88 y parágrafo 1ro de la nueva ley educativa.
- Creación de Institutos de Lenguas y Culturas (ILCs) de los pueblos indígenas según el Artículo 88 y parágrafo 2 de la nueva ley educativa.
- Proyecto de Ley de Derechos de Políticas Lingüísticas, formulado con participación del Bloque Educativo Indígena Originario Campesino.
- Plan Estratégico Institucional (PEI) del Ministerio de Educación 2010 – 2014, que toma en cuenta la educación intracultural, intercultural y plurilingüe y designa presupuesto para su implementación.

- Las nuevas políticas de formación de maestros toman en cuenta las lenguas oficiales del Estado Plurinacional, así como la intraculturalidad y la interculturalidad.
- El derecho de participación social comunitaria en educación está contemplado en los Artículos 90, 91 y 92 de la nueva Ley de Educación.
- La EIIP es una propuesta de los pueblos indígena originarios de Bolivia, misma que se encuentra posicionada en el Estado boliviano y difundido a nivel nacional e internacional.
- Inicio de proceso de producción y difusión de materiales en lenguas indígenas originarias: escritos, orales, audiovisuales y virtuales.
- El Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo, durante la gestión 2010, publicó el suplemento Wiñay Pacha con el objetivo de fortalecer el uso de las lenguas indígenas originarias.
- La página web del Ministerio de Educación utiliza las lenguas aymara y quechua en la publicación de sus diferentes informaciones.
- Se cuenta con la material multimedia para la enseñanza - aprendizaje de las lenguas indígena originarios, dirigido a niños y niñas de los primeros grados.
- Producción de materiales sobre saberes y conocimientos de 27 pueblos indígenas originarios, realizado por investigadores de los mismos pueblos indígenas.
- Dotación de 36 ítems a las naciones y pueblos indígenas originarios, campesinos y afrobolivianos, a objeto de que promuevan el desarrollo de las lenguas y culturas de sus pueblos a través de los Institutos de Lengua y Cultura de cada pueblo.
- Dotación de 18 ítems a los pueblos indígenas originarios, campesinos y afrobolivianos, a objeto de garantizar la implementación de la EIIP en las Direcciones Departamentales de Educación.
- Proyecto de apoyo al pueblo afroboliviano a través de la instalación de telecentros educativos comunitarios en las comunidades de Mururata, Cruz Loma (Coroico), Chicaloma (Irupana) y Coripata. Asimismo, se realizó un estudio sobre el estado de la situación educativa de este pueblo y la elaboración de un plan estratégico.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonia (EIB AMAZ) realizó investigaciones de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas tsimane', movima, tacana, mosetén y cavineño. Asimismo, se desarrolló un proceso de capacitación a docentes que trabajan en esas regiones.
- Mesa Técnica Educativa del Pueblo Guaraní encabezada por la Asamblea del Pueblo Guaraní y el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní, con participación de 3 Direcciones Departamentales de Educación (Tarija, Chuquisaca y Santa Cruz) y las instituciones que tienen presencia en el pueblo guaraní. Así mismo, se cuenta con un plan estratégico educativo para el pueblo guaraní en el marco de sus derechos colectivos e individuales.

## 5. Desafíos de la EIIP en el Sistema Educativo plurinacional

El Ministerio de Educación, desde la Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo, identifica los siguientes desafíos en este proceso de construcción e implementación de la EIIP.

- Uno de los primeros desafíos de la EIIP es que ésta se consolide como un instrumento real de cambio que inculca o siembra el nuevo pensamiento plural (intercultural) donde los conocimientos, saberes, historias y cosmovisiones (intraculturalidad) son la fortaleza y potencialidad para la construcción del Estado Plurinacional.
- Formulación de reglamentos de la Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” en lo relativo a la organización curricular, participación social comunitaria, gestión institucional y apoyo técnico.
- Formulación de reglamentos para entidades descentralizadas, entre ellas para la ESFM, OPCE y el IPELC.
- Aprobación y promulgación del reglamento de la creación del IPELC.
- Implementación del IPELC.
- Definir criterios metodológicos, pedagógicos, políticos, culturales, lingüísticos, epistemológicos y otros para la construcción de currículos regionalizados.
- Apoyar en la construcción, aprobación e implementación de currículos regionalizados en las 7 regiones del país.
- Gestionar contrapartes de financiamientos para la implementación y funcionamiento del IPELC y de los institutos de cada uno de los pueblos indígenas.
- Aprobación y promulgación de los ILCs para cada nación o pueblo indígena.
- Implementar la Ley de Derechos de Políticas Lingüísticas en los diferentes ámbitos del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Implementar el currículo base plurinacional de formación de maestros.
- Revisar y aprobar el proyecto de formación de maestros para la aplicación de currículos regionalizados.
- Establecer alianzas estratégicas con universidades públicas y otras instituciones para la formación continua de maestros.
- Fortalecer las instancias de participación social comunitaria.
- Promover la participación activa de los consejos educativos comunitarios del nivel departamental, regional, distrital y de núcleo en los procesos educativos.
- Organizar el Consejo Educativo Plurinacional.
- Organizar el primer congreso pedagógico intracultural, intercultural y plurilingüe.
- Organizar el simposio mundial de EIIP en Bolivia.



- Difundir nuestra experiencia EIIP y Participación Social Comunitaria en Educación a nivel internacional.
- Promover mayor producción y difusión de investigaciones realizadas por los pueblos indígenas originarios y naciones a través de materiales impresos, orales, audiovisuales y virtuales.
- Promover la elaboración del software de las lenguas indígenas.
- Promover la elaboración de las enciclopedias de lenguas y culturas indígena originarios.
- Producción masiva de materiales educativos para diferentes grados en diferentes lenguas indígenas, bajo los principios y ejes articuladores de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo.
- Implementar un programa permanente de atención a la educación del pueblo afroboliviano.
- Fortalecer los Consejos Educativos de los Pueblos Indígenas y Originarios.
- Promover que la EIIP sea sostenida con recursos propios del Estado Plurinacional.

#### 4. Tres lenguas en la formación en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Al momento de comenzar el trabajo desde lo que implica la lengua originaria y extranjera podemos hacer notar que, en los hechos, necesitamos precisar algunos criterios básicos de lo que supone su trabajo desde el enfoque en el MESCP. De ahí que debemos notar que en primera instancia no estamos hablando de procesos separados que impliquen sólo una insistencia respecto de la necesidad de una clase de lengua originaria y otra de lengua extranjera que terminen por desarrollar dinámicas separadas del proceso formativo en el cual están las y los estudiantes.

En este sentido, de lo que estamos hablando, en primera instancia, es de asumir la necesidad del aprendizaje de la lengua originaria y extranjera dentro de dinámicas articuladas a lo que significa la formación y desarrollo de contenidos que los estudiantes van asumiendo desde su propio proceso formativo. Esto significa no sólo estar en una clase aprendiendo una lengua, sino que, sobre todo, implica darle sentido al aprendizaje desde el uso de la lengua (originaria o extranjera) en los procesos formativos en los cuales está el estudiante.

Esto significa que el estudiante no sólo aprende, sino que sobre todo hace uso de la lengua el propio proceso formativo, lo cual implica darle sentido a la lengua que va aprendiendo y con la que se va familiarizando.

En el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo los procesos educativos se desarrollan en lengua originaria y como parte complementaria se desarrolla la lengua extranjera.

Este es un primer elemento que nos va sirviendo de criterio inicial para el trabajo en lo que respecta lengua originaria y extranjera, ahora bien, lo que se hace necesario precisar desde el trabajo en el cual estamos inmersos tiene que ver con el hecho de que, como un segundo elemento, nos toca advertir que nuestra sociedad es una sociedad de características coloniales, es decir, la colonialidad nos marca (como experiencia) y nos condiciona de manera tal que no se puede aludir el hecho de que nuestra relación con las lenguas (la extranjera y la originaria) tienen que ver específicamente con las consecuencias concretas de nuestra experiencia colonial.

### ¿Qué significa experiencia colonial?

Significa básicamente que desde la experiencia colonial hemos aprendido a desmerecer el uso de la lengua originaria y hemos desarrollado una admiración no disimulada por la lengua extranjera, es decir, el uso de las lenguas está –en las sociedades coloniales- condicionado por esa experiencia que marca su negación o su realce específico, esto es algo que no se puede negar desde nuestro trabajo en el aprendizaje de la lengua.

Esto se hace sumamente importante de reflexionar puesto que esto nos debe permitir comprender que el trabajo de la lengua está más allá de una actividad de tipo solamente formal, sino que debemos, en este sentido asumir la tarea como algo propio de un trabajo de tipo educativo, es decir, como lo propio de un sujeto que encuentra sentido en eso que le están enseñando.

De ahí que el trabajo vinculado a la lengua nos remite a comprender el problema educativo como algo que va más allá de la mera enseñanza de un contenido para colocarse como eso que, en los hechos, hace a la formación de uno como persona. Esto es lo que nos lleva a pensar el problema de la lengua como el trabajo vinculado a la posibilidad de dar vida a esa lengua. La lengua se debe adquirir desde lo que es su generación de validez social, ¿a qué nos referimos con esto? Nos referimos a la posibilidad de generar aceptación social pues en el caso de la lengua originaria tenemos una relación con ella en la que no podemos generar su aceptación social generalizada pues, en los hechos tanto padres de familia como maestros y sociedad en general tenemos sembrado esos prejuicios que nos hacen ver lo originario como lo “inferior”, como lo “arcaico”, “anticientífico”, etc., cuestión que nos hace comprender por qué al final no tenemos un vínculo real entre lo que es formación educativa y rescate –en este caso- de la lengua originaria.

Esto lo podemos notar de varias formas pues nuestra propia historia nos puede hacer notar qué tipo de relación es la que nosotros mismos hemos ido teniendo con la lengua originaria, pues es probable que tengamos una historia de vida en la que también nuestra relación con la lengua originaria sea muy directa, sin embargo, esto no quiere decir que logremos articular ésta a lo que es educación pues no existe, en nuestra experiencia, un vínculo directo entre –por ejemplo– lo que es uso de la lengua originaria y formación educativa.



En este sentido, un proceso educativo debe estar articulado a lograr desarrollar el manejo de la lengua (sea originaria o extranjera) con lo que es proceso formativo lo cual nos lleva a comprender un par de elementos clave pues el divorcio entre lo que es el desarrollo de la lengua y lo que es proceso formativo implica comprender, en primera instancia, que lo que hacemos es desarrollar un proceso en el cual nos aproximamos a la lengua desde la oralidad, lo cual implica comenzar en la escucha para trabajar luego la el habla para pasar recién a la lectura y la escritura.

Articular el proceso formativo a esta dinámica implica que vivamos una experiencia formativa desarrollada desde la posibilidad de comenzar potenciando la escucha y la oralidad como clave de aproximación a la lengua, lo cual nos debe permitir reflexionar desde la autocrítica la manera en cómo hemos ido desarrollando nuestros propios procesos formativos desde nuestra experiencia como estudiantes.

¿Cuál es la característica básica del trabajo en lenguas desde la escuela? Básicamente podemos darnos cuenta de que nuestra aproximación está centrada desde la gramática, es decir, podemos concluir que hemos ido desarrollando un trabajo en el cual nuestros procesos educativos están operando de manera invertida al proceso natural del cual uno es parte al momento de pensar en cómo es que se va adquiriendo una lengua.

### ¿Qué implica desarrollar un proceso centrado en la gramática?

Significa básicamente que nos concentramos en el manejo de la lengua como información a ser aprendida, lo cual quiere decir que la lengua se hace dato que debe memorizado lo cual implica un proceso que generalmente produce rechazo en el sujeto que aprende la lengua.

Esta es una experiencia generalizada que nos puede ayudar a comprender por qué no aprendemos lenguas dentro la escuela pues, en los hechos, nos encontramos en un proceso en el cual hemos formalizado todo nuestro proceso formativo en una estructura formal de contenido que no tiene mucho que ver con procesos educacionales que formen a un estudiante.

### ¿Qué quiere decir esto?

Esto implica centrarse en aprender una lengua desde su desarrollo como contenido temático no funciona al momento de aprender una lengua pues el proceso formativo debe estar articulado a su aproximación desde lo que significa comprenderla como esfuerzo de lectura de las condiciones necesarias para que el estudiante se aproxime a la lengua desde el proceso natural que le permite acercarse y aprehenderla con sentido.

Ahora bien, otro elemento que se hace central poder reflexionar al asumir el hecho como propio de lo que es la aproximación a la lengua originaria y extranjera es el hecho de que no podemos partir del supuesto de que los maestros y maestras conocen la misma, es decir, no podemos asumir que un maestro de primaria conoce la lengua originaria de su

contexto ni tampoco podemos presuponer que el maestro o maestra de inglés conoce lo que es el mismo idioma extranjero pues, en varios casos, podemos reconocer que no es así. Ahora bien, esto no significa que nos “desgarremos las vestiduras” por este hecho pues si bien en muchos casos las y los maestros no conocemos la lengua eso no quiere decir que no podamos –nosotros mismos– vivir la experiencia de nuestra propia aproximación a la lengua.

En otras palabras, necesitamos no sólo concentrarnos en enseñar, sino sobre todo en aprender. Aprender se vuelve, en este sentido, la actitud básica que todo maestro debe saber desarrollar como lo propio del trabajo educativo pues es en este punto que se hace significativo saber asumir que el trabajo educativo tiene sentido sólo cuando el que lo dirige tiene también la voluntad de aproximarse a ello que enseña a manera de aprender de ello.

Esto se hace doblemente significativo en el trabajo de idiomas pues lo que se trabaja en lenguas tiene que ver con algo que en su aproximación y aprendizaje cambia de manera significativa al sujeto que lo maneja. En este punto podemos pensar en la experiencia de la maestra o el maestro, que aprende la lengua desde el mismo proceso en el cual él o ella está metida en su enseñanza, es decir, en este caso no sólo nos remitimos a la exigencia de enseñar la lengua, sino que además dejamos en claro la posibilidad de aprender la misma lengua.

Lo que vamos diciendo tiene mucha significancia en el trabajo educativo puesto que no se trata de una exigencia desde supuestos que coloquen a la maestra o el maestro en una situación en la que ocultamos nuestros vacíos ante el encargo, sino que, sobre todo, nos aproximamos al proceso formativo invitando a los mismos maestros a animarse a aprender la lengua para ir, en proceso, también enseñándola.

Esta es la dinámica en la cual nos vamos inmiscuyendo. Dinámica desde donde nos ubicamos para trabajar en el proceso educativo sin suponer elementos falsos de realidades inventadas donde cada maestra o maestro ya maneja eso que se le está exigiendo enseñar.

De manera invertida lo que estamos haciendo es asumir un proceso en el cual el trabajo en el que nos encontramos consiga, en primera instancia, invitar a aprender como el elemento central que orienta nuestra aproximación al manejo de la lengua.

Finalmente podemos retomar un aspecto que merece ser reflexionado como otro criterio básico de trabajo pues, en los hechos podemos asumir que el trabajo en lenguas debe permitirnos transformar la relación que vamos teniendo con el manejo de las lenguas pues mencionamos que; por un lado, desarrollamos una relación negativa con la lengua originaria mientras tenemos una relación sobreestimada con la lengua extranjera. Esto fruto de nuestra herencia colonial que menosprecia la mirada de lo propio y sobredimensiona la mirada respecto de lo viene de fuera.

Ahora bien, el trabajo de lenguas tiene que ver con saber manejar estos elementos que están dentro nuestra propia relación con las lenguas. De ahí que se hace necesario orientar el uso de las lenguas originarias para re-valorizarlas no desde el discurso sino desde la utilidad práctica que le vamos dando de manera cotidiana.

De la misma manera la aproximación a la lengua extranjera se coloca en un marco en el cual debemos aclarar el mal entendido que nos hace suponer que desde el enfoque del MESCP no se trabajan las lenguas foráneas por una cuestión de tipo ideológico, lo cual es algo totalmente errado pues de ninguna manera la concreción del MESCP se contradice al aprendizaje de la lengua sino que, en los hechos, lo que se busca aprenderla pero teniendo en claro desde dónde es que la estamos aprendiendo, lo cual significa comprender de manera clara nuestra colocación.

Esto quiere decir que uno puede y tiene todo el derecho de ser lo más universal, pero sabiendo desde dónde lo aprende, eso quiere decir no dejar nunca de saber que uno piensa en el inglés y las demás lenguas extranjeras pero como boliviano y no para “imitar” o “creernos” que somos extranjeros, pues el precio de aprender lengua extranjera suele ser el negar la raíz propia cosa que es la que se quiere evitar.

Se inicia con el desarrollo de actividades de la vida diaria, que son aquellas que realizamos diariamente como actos básicos del cuidado de nosotros mismos. Con estas actividades se promueven la higiene, la protección y el bienestar del cuerpo, que permiten desplazarse para alcanzar a lo que se quiere llegar o donde se pretende conservar un aspecto exterior homogéneo con el contexto social; se ponen en práctica destrezas funcionales necesarias para sobrevivir y también para disfrutar o simplemente para estar insertos en nuestro entorno social y manejar los objetos de la existencia cotidiana.

En este caso, no se trata de realizar procesos de aprendizaje impersonal sino fundamentados en las relaciones sociales e interpersonales, en el trabajo grupal y comunitario y componentes simbólicos. Además, se busca desarrollar y fortalecer la autonomía, autoestima y auto concepto de cada uno de los y las estudiantes. Las orientaciones metodológicas que se exponen se organizan para desarrollar, combinar y explicar conexiones entre conceptos, además entre conceptos y hechos. Es importante que los procesos educativos se desarrollen bajo la lógica del componente sociedad, basado en proyectos que impliquen la participación activa de las y los estudiantes en grupo, con responsabilidades y roles rotativos y analizando los fenómenos en sentido histórico y socio comunitario.

### Producto de la Unidad Temática No. 1

- Evaluación de la concreción curricular.
- Plan de Clase para el Desarrollo de las Lenguas.



## Unidad Temática No. 2

### Desarrollo de la Lengua Originaria en Primaria Comunitaria Vocacional



◀ LA LENGUA ORIGINARIA,  
CUANDO MENOS UNA



◀ CRITERIOS Y ETAPAS PARA EL  
DESARROLLO DE LA LENGUA ORIGINARIA



◀ MATERIALES PARA EL DESARROLLO DE LA  
LENGUA ORIGINARIA



◀ EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA  
LENGUA ORIGINARIA

## 1. La lengua originaria, cuando menos una

En esta Unidad Temática trataremos de enfatizar que la educación no sólo debe reducirse a la transmisión de conocimientos y desarrollar contenidos curriculares, sino que debemos comprender, que la escuela debe ser un espacio de aprendizaje donde, desde las mismas prácticas, se vaya haciendo uso de lenguas originarias (por lo menos una) sea por el Principio de Territorialidad o sea por el principio de personalidad, a la vez fortalecer la identidad cultural en las y los estudiantes.

Para reflexionar nos reunimos en equipos comunitarios y nos haremos las siguientes preguntas:

### Para trabajar en equipos comunitarios

¿De qué manera hemos incorporado prácticas propias nuestras culturas a nuestro quehacer educativo?

---

---

---

¿Cómo hemos desarrollado una clase de lengua originaria?

---

---

---

¿Desarrollamos la lengua originaria como algo aislado de los procesos educativos?

---

---

---

¿Será que hemos trabajado de manera integral, es decir en los procesos educativos, una lengua originaria?

---

---

---

Dentro del desarrollo de nuestra práctica pedagógica, generalmente la lengua originaria la trabajamos de manera aislada, es decir que trabajamos como algo muy distinto, como si no formara parte de los procesos educativos. Por ejemplo, desde que la norma exige trabajar una lengua originaria en cada uno de los grados de Primaria Comunitaria Vocacional, esto se puso en práctica, pero esto se trabaja de manera tematizada, es decir en un horario aparte, con una maestra específica y con contenidos aislados. Sin embargo, de lo que se trata es que estas prácticas educativas, se articulen con la vida cotidiana de las y los estudiantes en lo concreto, lo que implica pensar en otras maneras y herramientas para fortalecer este aspecto, mismas que hemos venido desarrollando.

En ese entendido el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, plantea la necesidad de armonizar la diversidad cultural y plurilingüe, a partir de la recuperación, en todas las áreas de los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones indígena originario campesinos, dentro de los procesos educativos, es decir, en los procesos formativos. Por eso no se debe reducir su uso a un conjunto de contenidos aprendidos en una forma gramatical estructural, que pueda ser aprendida como una competencia lingüística, por el contrario debe ser considerado como aquel elemento vivo que permea todo nuestro desarrollo formativo promoviendo el diálogo y la convivencia en la diversidad cultural, esto implica que la relación con otros o con otras culturas, debe ser horizontal y no bajo una relación subordinada, esto supone desarrollar procesos de encuentro con el otro, procesos interculturales, en el que el diálogo y la convivencia en la diversidad cultural, posibiliten la reconstitución del sujeto en un contexto diverso y plurilingüe.

Ahora bien, el espíritu del MESCP pretende incorporar la lengua originaria desde su uso en los procesos formativos de las y los estudiantes lo cual implica comprender desde nuestro rol de maestros el sentido con el cual estamos, desde nuestra práctica educativa, concibiendo estas experiencias. De lo que se trata ahora es ver la manera en la cual podemos transformar nuestro espacio educativo con prácticas propias de las culturas. Lo que implica reflexionar en torno al rol de la escuela en la sociedad (desde una visión histórica) y la manera en la cual, a partir de su sentido civilizatorio, ha naturalizado prácticas que generaban el rechazo a las mismas prácticas de las culturas originarias, por ejemplo, las maneras de vestirse, el desconocimiento y negación de los símbolos y prácticas que se desarrollan en las culturas, etc. Ahora bien, una de las maneras de transformar y revertir estas prácticas coloniales, es incorporar desde la escuela como institución, como nuestro espacio educativo, prácticas propias de las culturas originarias, ya que esto permite que la escuela se vaya convirtiendo, poco a poco, en un espacio de legitimación de nuestras culturas desde lugares que históricamente la habían rechazado de manera frontal.

### **Experiencia en la enseñanza de la lengua aymara**

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua aymara que se desarrolló en la Unidad Educativa Néstor Peñaranda estuvo relacionada con cuatro momentos del proceso educativo: Práctica, Teoría, Valoración y Producción. Estos cuatro momentos fueron aplicados dentro del aula y fuera de ella. De esta forma, a través de la lengua

aymara se pudo reflexionar sobre la Pacha Mama (Madre Tierra) y el estar en armonía con la naturaleza, y se logró que los estudiantes valoren la cultura, tradición, costumbre y prácticas ancestrales en la cultura aymara.

En el desarrollo de temas dirigido a estudiantes de tercero de primaria, se aplicó diversas estrategias que pudieran ayudar a comprender la importancia de conocer y practicar la lengua aymara como segunda lengua, para ello se partió de un diagnóstico para ver el nivel de conocimiento del idioma aymara, este diagnóstico dio como resultado que dentro del aula el 90% de estudiantes no conocía nada del aymara y el 10% tenían algunos conocimientos superficiales, en relación a los padres de familia, la mayoría eran padres jóvenes por lo que tampoco sabían hablar en aymara.

Posteriormente se hizo un sondeo con los docentes para ver cuántos docentes conocían el idioma aymara y en porcentajes se tenía casi la misma relación. (Mapeo de la diversidad).

Frente a esta situación se tuvo la problemática siguiente: ¿Cómo enseñar algo que el mismo maestro no conocía? Entonces se realizó la planificación de pequeños guiones radiofónicos de programas de radio interactiva cuyos contenidos estaban dirigidos al tema de presentación de personas, saludos y despedidas, los componentes de la familia, los números, las partes del cuerpo, los colores y algunas otras actividades para trabajar en aula como gráficos y pequeños diálogos destinados a reforzar lo trabajado por los niños en aula.

En esta primera etapa las clases de aymara tuvieron el propósito de desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. En este entendido se inició una primera reunión con los padres de familia para comunicarles sobre la incorporación del aymara dentro el currículo, la metodología que se utilizaría y la forma como ellos podían apoyar en casa.

En una segunda etapa se conversó con los niños para explicarles sobre el origen del idioma, la importancia que tiene este idioma dentro de nuestro contexto y la forma de apropiarnos de ella.

La tercera etapa estuvo destinada a la puesta en marcha de las clases interactivas por radio. La primera clase se trataba de saludos y despedidas en el que de forma natural el telemaestro comienza a interactuar con los niños y niñas explicándoles cómo se saluda en aymara y como son las despedidas, luego pide a los niños que repitan y practiquen con sus compañeros, esta experiencia fue muy motivadora ya que todos los niños y niñas estuvieron atentos a lo que el telemaestro decía y ellos repetían cuando el maestro se los pedía. De esta manera los niños y la maestra se apropiaron de la parte oral de las diversas temáticas expuestas en clases a partir del programa de radio interactiva.



Posteriormente a esta actividad se realizó la práctica oral de saludos y despedidas entre pares, con la maestra y con otros supuestos familiares a fin de que practicaran la parte oral, este mismo proceso fue puesto como parte de la rutina durante los saludos.

Como era parte de las actividades del aula según la temática aprendida se planteó dibujar en el cuaderno la actividad trabajada por el telemaestro induciendo a los niños a escribir pequeños diálogos para fijar cada temática.

Un hecho importante es el lenguaje común que debemos tener todos los maestros a la hora de iniciar con esta temática puesto que cada persona debe emplear el aymara como parte de su cotidianidad y por tanto la riqueza de la adquisición está en su práctica diaria, en hacer de este lenguaje una actividad cotidiana en todos los contextos y ahí si colaboraron los padres de familia puesto que fueron los primeros en poner en práctica este idioma a sus hijos en casa frente a la necesidad de los niños.

Algo que hay que resaltar es el hecho de que el proceso colonizador hizo que nuestros abuelos tuvieran cierto rechazo hacia este idioma viéndolo innecesario para la sociedad y esta mala información paso de generación en generación. En la práctica pude ver cómo algunos padres de familia que supuestamente no sabían hablar en aymara, frente a la necesidad de sus hijos, comenzaron a sacar de sí mismos sus conocimientos y plasmarlos en los aprendizajes de sus niños, esto se reflejó en la actitud condescendiente que tenían los estudiantes después de hacer que el idioma fuera aceptado como algo natural dentro del proceso de aprendizaje escolar.

Por último, las clases de aymara se realizaron con el propósito de que los estudiantes puedan desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, escribir y leer, la enseñanza y aprendizaje también tiene el fin de fortalecer el conocimiento y saber cultural del estudiante, como beneficio dentro de los aspectos académico y social.

#### PROGRAMA RADIAL INTERACTIVO N° 1

##### EL SALUDO

Característica del programa

Ráfaga: Risas de niños

Locutor 1: Este es un programa escolar para que todos los niños y niñas

Grupo: (Niños en grupo repiten) ¡Aprendamos a hablar el idioma aymara...! Aymar parlañ yatiqañani!

Ráfaga: (Niños que en grupo dicen) ¡Bieeen...!

Locutor 2: Y juntos con el apoyo de maestros y padres de familia en nuestras escuelas trabajaremos para recuperar nuestro idioma.

Grupo: (voces de niños en grupo). Porque si juntos aprendemos el aimara evitaremos que nuestra lengua originaria desaparezca.

Sonido

Locutor 1: (saludo) camisak wawanaca.

Locutor 2: ¿Cómo están niños y niñas?

Locutor 1: ¿Cómo están maestros?

Locutor 2: camisaki yatichiri

Locutor 1: Bienvenidos a la lección 1 del programa “Aprendamos a hablar el idioma aimara” para niñas y niños de 5° de primaria.

Locutor 2: Hoy aprenderemos sobre los saludos en aimara de nuestros antepasados.

Ráfaga

Locutor 1: Desde tiempos remotos, nuestros antepasados, los aymaras y los Tihuanacotas, tuvieron como lengua oficial el aimara y aún lo utilizan en nuestros días.

Locutor 2; Todos los conocimientos y saberes que tenían fueron transmitidos oralmente en aimara ya que no existieron libros ni videos para transmitirlos.

Locutor 1: Si amiguitos así que ya saben, aún el aymara es transmitido de generación en generación en forma oral y es muy importante que nosotros aprendamos este idioma para poder comunicarnos con otras personas, por ejemplo, en mercados, en ferias y otros lugares.

Locutor 2: Claro que sí, el aprender a hablar el idioma aimara nos abrirá más puertas para conversar no sólo con nuestra familia sino para ampliar nuestra cultura con otras personas.

Locutor 1: Y así podremos escuchar, conocer y entender mitos, leyendas, cuentos, chistes y otros saberes que nuestros abuelos tienen.

Locutor 2: Así que aprenderemos a hablar aymara con una frase sencilla, el saludo. Escuchen con atención.

Laurita: Aski urukipan Pablito, camisaqui.

Pablito: Aski urukipanay Laurita, nayaj walikisctua.

Ráfaga:

Locutor 1: Cuando nos levantamos por las mañanas nos saludamos así: aski urukipan. Que significa “Buenos días”.

Locutor 2: Haber repetamos todos, aski urukipan .....

Locutor 1: Ahora lo haremos en parejas dando la mano derecha a nuestro compañero o compañera, si es varón diremos: aski urukipan jilata,... si es niña diremos aski urukipan cullaca, repetimos todos.

Locutor 2: Y ahora en grupo saludemos a nuestra maestra: aski urukipan yatichiri ..... y la maestra responde: aski urukipan wawanaca.

Locutor 1: De esta forma saludamos si es por la mañana, si es por la tarde saludamos así, aski jaypukipan jilata, aski jaypukipan cullaca ahora practicamos con nuestro compañero o compañera.

Locutor 2: y ahora lo hacemos en grupo, aski jaypukipan... practicamos primero las niñas aski jaypukipan y ahora repiten los niños aski jaypukipan .

Locutor 1: y si vamos a visitar a alguien o nos encontramos con alguien por la noche saludamos así: aski arumakipan.

Locutor 2: ahora practicamos con nuestros pares aski arumakipan cullaca, aski arumakipan jilata, repetimos todos ....

Locutor 1: ahora lo hacemos en grupo con nuestra maestra, aski arumakipan yatichiri y responde, aski arumakipan kulilanaca..... que significa buenas noches hermosuras.

Locutor 2: así que ya lo saben amiguitos a partir de ahora siempre que iniciemos el programa o siempre que te encuentres con tus compañeros no olvides saludarlos de esta forma para practicar y aprender rápidamente.

Locutor 1: Ahora, Pablito y Laurita tienen una sorpresa, escuchemos con atención.

Pablito: BOLIVIANITATWA que significa, Soy boliviana.

Bolivian imillitatua

jani,kitirus axsariri

wali qullkinitua

wali qurindirakitua.

Boliviaj laikuj

wari mantitani,chullunki wiskituni jalant

Bolivia markajat amtast ukasti

jachañ,jachjañaw jutitu,

jallalla Bolivia.

Laurita: ¡Qué hermosa poesía Pablito!! Ahora todos, a dibujar y escribir en nuestros cuadernos, lo que entendimos.

Música:

Locutor 1: Así es amiguitos, el día de mañana estaremos nuevamente para aprender nuevas cosas.

Sonido

Locutor 1: Para despedirnos ahora lo haremos en aimara.

Locutor 2: Recuerden, podemos usar tres términos: jikisiñkama que significa hasta pronto.

Locutor 1: kharurkama que significa hasta mañana.

Locutor 2: sarxa: que significa me iré.

Ráfaga

Locutor 1: Ahora, practiquemos estas despedidas.

Locutor 2: Niños!!! nos despediremos de nuestros compañeros, todos diremos hasta pronto compañero de esta forma: jikisiñkama jilatanaca

Locutor 1: y si estamos con nuestras compañeras nos despedimos así: jikisiñkama kullakitanaca

Locutor 2: ahora nos despedimos de nuestra maestra: jikisiñkama yatichiri jikisiñkama wawanaca.

Locutor 1: Así practicaremos todos los días hasta aprender muy bien los saludos.

Ráfaga

Locutor 1: De esta forma llegamos al final de nuestro programa.

Locutor 2: El día de mañana estaremos con más sorpresas para aprender.

Sonido

Locutor 1: jikisiñkama jilanaka, kullakanaka, jikisiñkama Laurita

Locutor 2: jikisiñkama Pablito.

Sonido

Característica del programa.

Ráfaga: Risas de niños

Locutor 1: El programa por Radio Interactiva presentó:

Grupo: (Niños en grupo repiten) ¡Aprendamos a hablar el idioma aimara...! Aymar parlañ yatiqañani!

Locutor 1: Un programa escolar para que juntos, maestros, padres de familia y estudiantes de nuestra escuela recuperemos el idioma aimara.

Ráfaga: (Niños que en grupo dicen) ¡Bieeen..!

Locutor 2: Por una Bolivia digna pluricultural, multiétnica y plurilingüe.

Grupo: (voces de niños en grupo). Porque si juntos aprendemos el aimara evitaremos que nuestra lengua originaria desaparezca.

Sonido

Locutor 2: Volveremos la próxima clase, chau, chau amiguitos

Lo que queda evidente es que introducir un medio audiovisual o un medio auditivo en las aulas, como en el caso anterior, puede convertirse en un elemento motivador que ayude a motivar y a dinamizar el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso la lengua originaria.

Pero esto no es todo, además de la motivación, es importante considerar las etapas escolares en las que se enfatizan diversas capacidades que coadyuvan a fortalecer el aprendizaje de las lenguas originarias ya que cada etapa, así como cada año de escolaridad tiene sus potencialidades y características propias que bien valen la pena desarrollar.

Si analizamos esta experiencia de la maestra, podemos visibilizar que ya se tiene experiencias en el aprendizaje de lengua originaria, donde claramente se nota que la maestra se da cuenta que, recuperar nuestras lenguas originarias es recuperar nuestra identidad y nuestras raíces. De manera que podamos lograr un bilingüismo individual (que el estudiante sepa comunicarse) y el bilingüismo social (que lo que aprende tenga funcionalidad social de las lenguas). Esto se desprende de la misma Ley 070 que señala, que "... el Sistema Educativo Plurinacional en el ámbito de formación general, orienta los procesos de transformación y posicionamiento sociocultural, ideológico, político y epistémico; por tanto las lenguas originarias se insertan en el programa para el desarrollo de saberes, sabidurías, tecnologías, valores, espiritualidades, formas de organización, formas de gestión y sobre todo para el desarrollo de conocimientos propios y soberanos en lenguas originarias como el Quechua, Guarani, Aymara, Uru Chipaya, Tacana, Besiro, Cavineño, Esse Eja, Yaminahua, Pakahuara, Pano, Mojeño Trinitario, Ayoreo, Guaraya, Araona, Baure, Canichana, Cayubaba, Chacobo, Guarasug'we, Itonama, Juaquineano, Leco, Machineri, Maropa, Moxeño ignaciano, Moxeño Loretano, Moxeño Trinitario, Masetén, Movima, Sirionó, Tsimané, Yuki, Yaracaré wenhayek y otras de nuestro territorio.

### Observemos las 36 lenguas originarias de nuestro Estado Plurinacional de Bolivia



En el caso de primaria el hecho que el estudiante aprenda a comunicarse en lengua originaria de modo verbal es algo que se busca conseguir al finalizar la etapa escolar. No olvidemos que el diálogo y la práctica son los puentes para que una lengua no muera. Ahora bien, si vemos el panorama en el cual nos encontramos podremos darnos cuenta que la presencia de las lenguas originarias en la población infantil en el país va bajando cada vez más, lo cual hace que éstas se coloquen en un umbral de vulnerabilidad preocupante. Ahí es donde tiene pleno sentido insistir en el trabajo desde ellas en los espacios formativos.

### Para profundizar leeremos el siguiente texto

Conformamos equipos comunitarios y reflexionamos a partir de la siguiente lectura:

#### **Descolonizar la educación y desarrollar las lenguas indígenas**

*Ignacio Apaza Apaza*

En la actualidad, todavía se reconoce como único y universal el conocimiento moderno y científico, sin tomar en cuenta los otros saberes. La ciencia se desarrolla y emergen paradigmas que explican los fenómenos lingüísticos y culturales relacionados con los pueblos sometidos o culturas indígenas, mediante disciplinas relativamente nuevas como la etnociencia, etnotecnología, ciencias cognitivas, saberes andinos, etc.

Ante esta realidad, el colonialismo no sólo es el enfrentamiento entre culturas, sino que toma varios matices de tipo político y económico que tienden a reproducir la división de clases, la lucha por el poder, etc. Este mismo proceso de colonización se circunscribe a la lengua, es decir, las relaciones entre lengua dominante y dominadas. Por lo tanto, el proceso de descolonización también se practica en el sentido lingüístico, lo que implica la descolonización cultural y conceptual. Esto significa recuperar y valorar las funciones comunicativas de las lenguas indígenas, comprender que la lengua es marcador simbólico de identidad cultural y la lealtad lingüística está arraigada en sus hablantes. En este contexto, las luchas por lograr una educación de calidad, como un factor de la superación continua, son intentos por lograr la “descolonización educativa”, reflejados en Leyes, Reformas, Decretos, etc., que no están dando resultados concretos.

Desde la promulgación de la Ley 1565 [RE], la interculturalidad era la consigna de la educación boliviana, que se enfrentó con varias limitaciones conceptuales, especialmente con la aparición posterior de términos como intra-culturalidad y vivir bien, que resultaron sueños quiméricos y utópicos, difíciles de llevar a la práctica. Para construir este proceso de descolonización, una de las herramientas claves es el uso de idiomas indígenas en el sistema educativo que, a su vez, debe abarcar la esfera pública para que todos los involucrados asuman plenamente el bilingüismo.

La mayoría de los pueblos originarios en Bolivia aún hablan, principalmente, el quechua, el aymara y guaraní, y gran parte de ellos habitan en áreas rurales. Según Félix Patzi “la interculturalidad sólo fue interpretada desde el aspecto del idioma, pero no rescató a la población indígena para un proceso educativo mediante un adecuado contenido curricular”. Lo que habría querido decir, que se manejó más a nivel conceptual, alejado de los niveles prácticos, generó un rechazo de sectores importantes de maestros y de padres de familia (R. E., 1996).

En América Latina se gestaron varios movimientos sociales importantes por la reivindicación de las lenguas indígenas, en su mayor parte protagonizados en México, Bolivia, Perú, entre otros. Estos movimientos también se realizaron en el Paraguay (2004) a favor de la lengua guaraní y por su importancia destacamos los aspectos más relevantes. En un documento enviado por los indígenas del Paraguay (Movimiento de Educadores Jekupytyra, 2010), se exige al presidente de Bolivia Juan Evo Morales que las lenguas quechua, aymara y guaraní sean declaradas, a todos los efectos y sin restricción alguna, lenguas oficiales y del trabajo del Mercado Común del Sur [MERCOSUR], junto con el portugués y el castellano. En una fase posterior se estudiaría la protección y la promoción para las lenguas americanas de demografía más reducida. Esta demanda se sustenta en el hecho de que, en América, de norte a sur y de oeste a este, es el único continente del mundo en que ninguna lengua indígena se ha normatizado o normalizado, ni ha sido adoptada en forma plena, íntegra y normal por todos los organismos estatales e interestatales. Mientras tanto, en Europa han sido normalizadas y oficializadas, lenguas con menor número de hablantes que el quechua, aymara y el guaraní. Estos antecedentes refuerzan las exigencias en favor de la reivindicación de las lenguas indígenas de la región andina y amazónica.

La solidaridad lingüística y el proceso intercultural permiten la apertura a la descolonización y nos conducen al desafío de construir una sociedad equitativa y con justicia social, para que sus miembros se sientan dignos de pertenecer a una cultura determinada. Al mismo tiempo, permite la posibilidad de mirar al mundo de maneras diferentes para fortalecer la diversidad como riqueza de la humanidad en su conjunto. Por lo tanto, la educación descolonizadora surge de la necesidad imperante para cambiar el pensamiento colonizador, que responde a estructuras coloniales que no permiten el accionar de una política transformadora de estructuras académicas, sociales, económicas, sin antes descolonizar la mente de los operadores del sistema educativo.

### **Reflexionemos desde la lectura y tu experiencia:**

Te invitamos a que reflexiones desde la lectura y tu experiencia a partir de las siguientes preguntas:



¿Qué importancia tiene revalorizar la Lengua Originaria en nuestro contexto educativo?

---

---

---

---

---

---

---

---

¿Hay posibilidades de desarrollar una lengua originaria en los procesos educativos, en tu Unidad Educativa?

---

---

---

---

---

---

---

---

¿Cómo puedes proteger la lengua originaria de tu contexto? (plantear una estrategia)

---

---

---

---

---

---

---

---

## Reflexión en equipos comunitarios

En equipos comunitarios reflexionemos en el fragmento del video:

*De Jorge Sanjinés (Grupo Ukamau) "Para recibir el canto de los pájaros" (Fragmento de la película)*

*Duración 9:58 minutos*



## 2. Criterios y etapas para el desarrollo de la lengua originaria

Las lenguas originarias de nuestro país no están desmarcadas de aquello que llamamos realidad, más al contrario se encuentran profundamente enraizadas en ella. Y durante muchos años separaron la lengua de la propia realidad se volvió hermética y así la arrancaron



del suelo que la nutre constantemente de ahí se puede identificar una problemática muy visible a través del proceso histórico como es la separación de la propia cultura y dentro de esa la misma lengua separada de su propia realidad.

Entonces debemos entender que desarrollar una lengua originaria en los procesos educativos se puede trabajar desde los criterios del Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita, tomando en cuanto las dos etapas en las cuales están clasificadas; Primera etapa; los grados Primero, Segundo y Tercero. Segunda etapa; Cuarto, Quinto y Sexto de Primaria Comunitaria Vocacional.

### Etapas para el desarrollo de la lengua originaria en Primaria Comunitaria Vocacional

Las etapas a considerar para el trabajo de la lengua oral y escrita son las mismas que se trabajan en el proceso cognoscitivo de comprensión lectora. Así tenemos dos etapas; la primera que considera los tres primeros años de escolaridad (1ª, 2ª 3ª año de escolaridad) y la segunda que corresponde a los otros tres años siguientes (4ª, 5ª y 6ª año de escolaridad).

A diferencia de la enseñanza tradicional el modelo plantea el trabajo de estas lenguas desde un enfoque integral, comunicativo y funcional de las lenguas originarias, en este entendido se debe tomar en cuenta no sólo la forma oral de llegar al estudiante, sino también desde la planificación y la concreción. También se debe hacer énfasis en la organización y el textuado del aula con relación al desarrollo de la lengua originaria.

### Observemos el siguiente gráfico para el desarrollo de la lengua originaria en la Primera Etapa



Observemos el siguiente gráfico para el desarrollo de la lengua originaria en la Segunda Etapa



En estas etapas las y los estudiantes ya tienen conocimiento de que una lengua originaria se la desarrolla a partir de las diversas vivencias en la comunidad y la manera de expresar sus sentimientos en situaciones de lectura de su realidad.

### Reflexión en equipos comunitarios:

A continuación, te presentamos una experiencia que refleja el uso de la lengua Maropa tomando en cuenta los criterios del Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita.

Experiencia de concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo para el desarrollo de la lengua “Maropa”

### La aplicación de títeres y canciones como estrategia en el desarrollo de la lectura y escritura de la lengua originaria Maropa

*Maestra: Berit R. Menacho Salas*

La experiencia fue desarrollada en la ciudad de Reyes capital de la Provincia José Ballivián, del departamento de Beni.

Dialogando con Julio aprendo a leer y escribir en dos lenguas (Maropa y Castellano)

A través de la siguiente experiencia pude ver en claro en seguir contribuyendo que las niñas y niños adquieran más palabras en su vocabulario (en particular en la lengua Maropa), que vayan expresadas mediante canciones, tanto en primera como en segunda lengua; esta experiencia se llevó a cabo durante el desarrollo de mi práctica educativa, sin dejar de lado el trabajo de los 4 criterios para el desarrollo de la lengua oral y escrita en primaria comunitaria vocacional.

### 1. Contacto con la realidad

Salimos a dar un paseo a nuestros alrededores de la comunidad en la zona Cotoca, agarrados de la mano cada dos: niña y niño, haciendo una observación detallada del contexto en que viven y estudian.

A manera que íbamos avanzando las niñas y los niños comentaban sobre las diferentes plantas, animales que observaban; en ese momento intervine indicándoles cómo se decía en Maropa, la planta: te cuida.

Llegamos a un pozo de agua donde toman agua las vacas, que se encontraba en un potrero de la granja San Martín, y observamos de qué color estaba el charco. Cuando regresamos a la Unidad Educativa veníamos cantando en Maropa **gualipa janana** y **yayan punabe** acompañado de las palmadas; durante el paseo observaba la conducta que tienen los estudiantes, quienes saludaban a las personas que encontraban; llevamos el celular para sacar fotos de lo observado durante el paseo.



**Gualipa janana**

Los pollitos

**Gualipa janana pío, pío, pío**

**Binaja te tuna tacuasaguajin**

**Gualipa etrhathada shije trigo júa**

**Beta ta embaí cuana**

**Etabi tábida**

**Gualipa janana cua neje chenú**

Los pollitos dicen pio, pio, pio

Cuando tienen hambre cuando tienen frío

La gallina busca el maíz y el abrigo

Bajo sus dos alas

Acurrucaditos

Duermen los pollitos

Cuando llegamos al aula les dije que comenten de todo lo que habíamos observado durante el paseo que habíamos hecho. Los estudiantes describieron sobre la experiencia vivida en el paseo, todo lo que vieron y lo que más les llamó la atención durante el recorrido.

Luego se les pidió que expresen verbalmente lo que más les llamó la atención en el paseo. Fui anotando en la pizarra lo que me decían expresando un mensaje en relación a lo que más les llamó la atención, Dixon dice: en el curichi habían renacuajos y comían las migajas de pan, Harlen comenta también habían plantas de papaya, copoazú, cebolla, ají y naranja, mazorca; Nidia también comenta diciendo había también una gallina choca con diez pollitos y un pato negro (se articuló en ese momento matemática cuando contaron los pollitos de la gallina).

Una vez anotado los mensajes de manera conjunta se dio lectura a todos los mensajes escritos en la pizarra, los estudiantes solo repetían lo que yo les leía porque ellos no conocen todas las letras, les pedí que escogiéramos un solo mensaje, el que más les hubo llamado la atención, escogieron el mensaje los renacuajos comen pan.

## 2. Análisis y comprensión del significado del mensaje y las palabras:

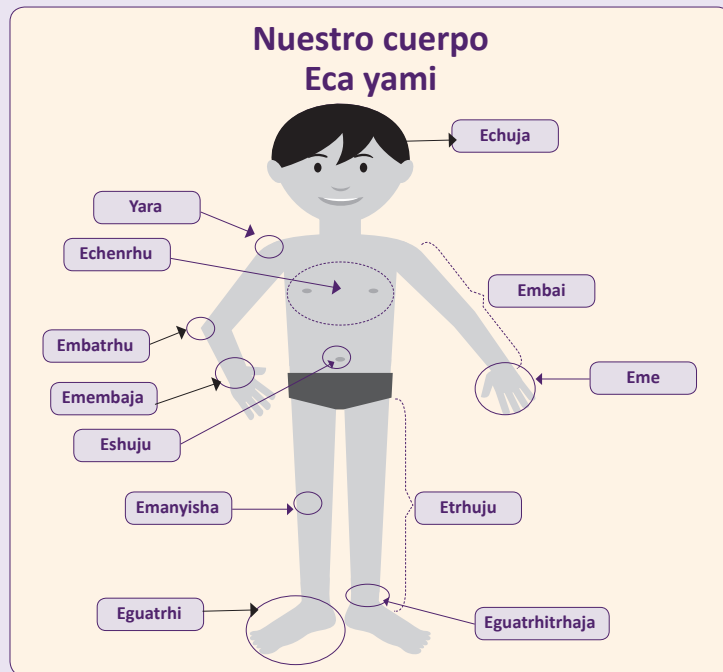
Una vez anotado los mensajes, les dije que dibujen en sus cuadernos lo que observaron y coloquen sus nombres a cada dibujo; luego de haberles revisado sus trabajos dibujaron la fruta que más les gustaba comer y les colocaron sus nombres. (Pegaron en el papelógrafo).



A partir del gráfico que realizaron, empecé a problematizar a los estudiantes con las siguientes preguntas: ¿será que solo los animales se alimentan? Ellos respondieron que sí, pero también las personas se alimentan, les explique que las plantas también se alimentan de abono, agua y sol, es necesario cuidar de ellas también, porque si las destruimos cómo vamos a poder alimentarnos. Analizamos la importancia

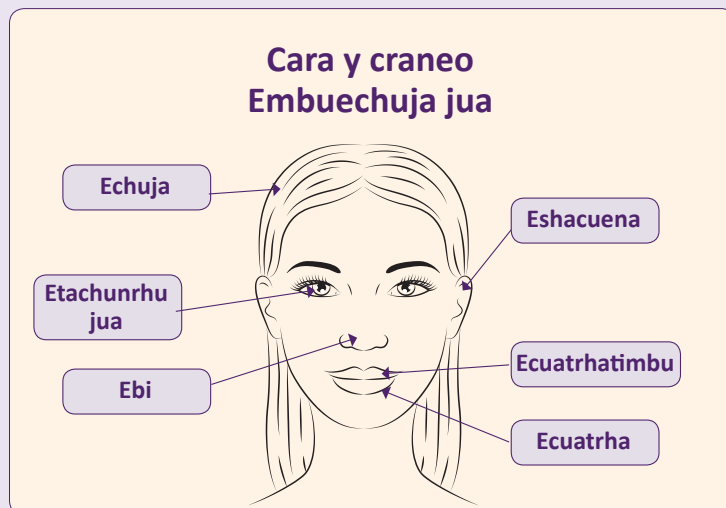
del aire que respiramos, cuán importante es tener plantas en la casa, la escuela y otros lugares en nuestra ciudad de Reyes.

Luego se fue dando sentido al significado de las palabras del mensaje, cuando cada uno de los estudiantes escribe en un pedazo de papel bond sus nombres, haciéndoles notar que se escriben con letra mayúscula los nombres de las personas, luego pegaron de manera individual sus nombres con el verbo comer. Enseñándoles que en la lengua Maropa, come se dice nyaji, por ejemplo:



LUZ CLARITA **NYAJI** PAPAYA  
 HARLE **NYAJI** NARANJA  
 EMANUEL **NYAJI** MOTACÚ

Luego Julio, (nuestro títere) les pregunta si saben lo que tiene su cuerpo, la mayoría responden que sí, mencionando y señalando con las manos las partes de su cuerpo, pero Julio les pregunta si quieren saber cada una de ellas en Maropa, se ponen de pie todas las niñas y niños, repitiendo cada una de las partes del cuerpo en Maropa, haciendo reflexión respecto de la importancia de alimentarse bien y consumir frutas y verduras que las podían encontrar en los sembradíos de sus casas.



### 3. Reflexión comunicativa y dialógica de los mensajes:

Luego reflexionamos acerca de la importancia comunicativa que tenemos con la naturaleza que nos rodea, las plantas, animales y otros que son parte de nuestro entorno que vivimos, el cual debemos cuidar, sembrar y alimentarnos, cuidando nuestro cuerpo en el consumo de frutas y verduras que nos ofrece la Madre Tierra.

### 4. Composición y Producción de mensajes:

Mediante la guía de cada fruta que más les gustaba, los estudiantes producían sus propios textos escritos, dándole sentido a cada mensaje que transmitieron.

También dibujaron sus cuerpos con sus partes en primera y segunda lengua a con ayuda de la maestra, aunque de forma oral lo aprendieron más rápido.

#### ***Reflexión y conclusión:***

Cuando partimos desde ese contacto con la realidad de nuestro medio que nos rodea, rescatamos conocimientos que tienen cada uno de los estudiantes al observar, palpar y luego el realizar y plasmar en un texto elaborado por ellos mismos, se torna más significativo y contribuye a su formación.

Después de haber leído la experiencia anterior, podemos visibilizar que la maestra resalta, que trabajar a partir de los criterios para el Desarrollo de la Lengua de Forma Oral y Escrita, se torna más significativo y contribuye a la formación integral de las niñas y niños en Primaria Comunitaria Vocacional.

### Trabajamos en equipos comunitarios:

A partir de la experiencia anterior, reflexionemos a través de las siguientes preguntas:

¿Qué opinas sobre los criterios del Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Desde tu experiencia ¿Cómo desarrollas el aprendizaje de la lengua originaria con tus estudiantes?

---



---



---



---



---



---

¿Qué implica trabajar con los criterios del Desarrollo de Lengua Oral y Escrita para el aprendizaje de una lengua originaria?

---



---



---



---



---



---

Sabemos que una lengua se aprende de manera efectiva, cuando las y los estudiantes participan en situaciones reales y comprensibles, que tienen un propósito verdadero, que no se diseñan exclusivamente para apropiarse de la lengua, sino que más bien están en el proceso mismo del desarrollo curricular en las aulas. Por ejemplo, desde brindarles algunas consignas en lengua originaria de tal forma que se vayan apropiando del significado y la pronunciación. También que expresen sus necesidades en esa lengua.

Entonces trabajar a partir de los cuatro criterios para el Desarrollo de la Lengua de Forma Oral y Escrita, se promueve en el aula el respeto y el apoyo en comunidad, donde las niñas y niños expresan sin temor, sus ideas e inquietudes no sólo en temas relacionados al proceso educativo sino también en relación a la lengua originaria, en este sentido el aula se convierte en una unidad social que origina un ambiente propicio muy similar al que tiene fuera de ella, de hecho los niños que se sienten bien acogidos en el aula se desenvuelven con mayor facilidad porque se sienten aceptados y seguros de que nadie se burlará de ellos si cometen algún error, y se propicia la participación activa y logran ampliar sus conocimientos porque saben que allí se respetan sus ideas y sus costumbres sociales.

Las actividades que se les ofrecen son significativas y tienen un propósito real de comunicación. Tanto la investigación educativa como la práctica de los buenos docentes, muestran con claridad que los estudiantes aprenden más y mejor cuando se considera las experiencias que tienen porque ellos no son entes vacíos. En este contexto el tema del aprendizaje significativo cobra relevancia dado que los niños aprenden mejor y más fácilmente aquello que para ellos tiene significado y se enlaza con sus propias experiencias.



En este sentido es importante que la maestra o el maestro vea la cultura de sus estudiantes, el tipo de lengua originaria que utilizan, sus necesidades, sus deseos, tanto en situaciones de la temática oral como a la hora de seleccionar algunas lecturas acordes a su edad.

## Desarrollo de la oralidad en los procesos de Desarrollo de la Lengua de Forma Oral y Escrita

Algunas experiencias realizadas en función del aprendizaje de lengua aymara se inicia con la lengua oral, los materiales se enseñan oralmente antes de presentarlos en forma escrita. Las principales características son las siguientes:

- Se utiliza la lengua originaria como lengua de expresión en el aula.
- Los nuevos elementos de la lengua se introducen y se practican en diferentes situaciones comunicativas.
- Se utilizan procedimientos de selección de vocabulario para asegurar que se incluye el vocabulario general y esencial.
- Se introduce la lectura y escritura una vez que se ha establecido una base léxica y gramatical suficiente.

En todo este proceso se trabajan los cuatro criterios metodológicos.

Para completar esta parte, a manera de reflexión, les presentamos un artículo del Periódico La Razón, la experiencia de una maestra de lengua originaria del Colegio San Calixto.

### Experiencia de la maestra Celia Laura en el desarrollo de la Lengua Originaria

*Celia Laura, maestra del Colegio San Calixto*

A continuación, presentamos la experiencia de la maestra Celia Laura quien es maestra de lengua originaria, esta experiencia es rescatable por la manera como se encara la lengua originaria en el aula y la aceptación que tiene a nivel de estudiantes y padres de familia.

... cuando pasaba clases con los niños del 5° de Primaria “B”, quienes aprendieron durante los tres primeros meses de clases, a contar del 1 al 1.000, a saludar, los colores, ocupaciones y diferentes palabras en aymara. La clase del día era de diálogos grupales, guiados por una carpeta y un libro.

**Kamisaki, wawanakas** (buenos días, niños) es lo primero que ella dice al ingresar al aula. Los alumnos le responden al unísono: **kamisaki, yatichiri** (buenos días maestra).





Mauricio Chávez, alumno de este curso, comentó que todos se llevan muy bien con la joven maestra porque es comprensiva y amable. *“Nos tiene paciencia, hemos aprendido muchas palabras raras que no habíamos escuchado antes”,* acotó.

Valeria Jáuregui y Daniela Alcázar, también estudiantes del paralelo, aseguraron que Laura es una de las maestras más “buenitas” del colegio. *“Aprendimos a quererla porque ella nos enseña un idioma nuevo y nos explica una y otra vez, cuando no entendemos”.*

La profesora recordó que uno de los aspectos que la sorprendió fue que los niños mostraron bastante predisposición y entusiasmo para aprender el aymara y lo hicieron muy rápido, aunque sí hubo ciertas dificultades en la pronunciación de la “q” y la “k”. *“Es una anécdota muy bonita, cuando los escuché por primera vez”. Un aspecto que hay que enfatizar es la oralidad, los niños se motivan más a aprender cuando comienzan a entablar diálogos porque saben lo que están diciendo. Afirmó.*

Aseguró sentirse una persona muy afortunada al encontrar un entorno donde no existe discriminación por la vestimenta de una persona, ya que su vestimenta es nativa. Además, logró una buena relación con el resto de maestros, quienes la consideran una buena compañera y colega.

Fuente: <http://www.la-razon.com>

Fotos: <http://elcomercio.p>

Haciendo lectura de este artículo podemos visibilizar que, la maestra desarrolla sus clases de lengua originaria, en este caso el aymara. Esta experiencia muy rescatable por la manera de como trabaja la lengua originaria en el aula y la aceptación que tiene a nivel de estudiantes y padres de familia esta lengua. Hacer énfasis de que es una Unidad Educativa privada, donde de manera notoria hay una aceptación.

**Recuerda...**

El aprendizaje de una lengua originaria es fundamentalmente un proceso de formación que recupera la vida de la comunidad.

### 3. Materiales para el desarrollo de la lengua originaria

Los materiales para el desarrollo de la lengua originaria, lo encontraremos en:

Módulo 1, Criterios para el desarrollo de las Lenguas Extranjera y Originarias en el MESCP, Guía de Estudio de la Especialidad en el Uso de las Lenguas Extranjera y Originarias en el MESCP.

- Desarrollo de la lengua Guaraní (págs. 17 a la 34)
- Desarrollo de la lengua Bésiro (págs. 37 a la 54)
- Desarrollo de la lengua Aymara (págs. 57 a la 75)
- Desarrollo de la lengua Quechua (págs. 79 a la 97)

### 4. Evaluación del desarrollo de la lengua originaria

#### Sentido de la evaluación de la Lengua Originaria en los procesos educativos integrales

En el proceso de evaluación está presente el Sujeto en relación a otro Sujeto, en realidad a otros Sujetos. El que evalúa y el Sujeto que es evaluado, por los Sujetos evaluadores. ¿Quién, evaluador o evaluado, evaluadora o evaluada, vive la experiencia de la evaluación? El evaluado es el Sujeto que desarrolla y comprende la experiencia del proceso y resultado de la evaluación, hasta evalúa la evaluación hecha por el evaluador y por los evaluadores. Veamos, en una clase la o el estudiante está en relación a la maestra o maestro, a las o los estudiantes. La o el maestro evalúa al estudiante, opina sobre la comprensión de un texto leído (Desarrollo Aceptable) y califica en el rango (digamos 56). Las y los compañeros tienen su propia evaluación; también, el evaluado evalúa la justeza del evaluador (es injusto, por ejemplo). Asimismo, la madre del evaluado al recibir el informe observa la calificación y mueve la cabeza desaprobando el resultado y dirigiéndose al evaluado le dice: “tienes que esmerarte, no estudias para mí”. La sentencia es clara, el evaluado desde el inicio del proceso de evaluación se da cuenta de su progreso y hasta prevé el resultado, se autoevalúa.

Si bien el significado de la evaluación tiene desarrollo propio, éste ha evolucionado conforme cambia la educación. Se considera que la Evaluación evolucionó desde comprenderla como juicio, medición, congruencia hasta toma de decisiones. Todas ellas centradas en el

“experto”, un profesional que decide el futuro de una persona. Cómo juicio de experto(s) cuando el instrumento de la evaluación era oral, en ella un maestro o un trío de maestros emitía su juicio sobre el o la estudiante.

Esta es la idea que buscamos transformar, aunque sabemos que lograrlo no es algo que se lo haga de la noche a la mañana. En realidad, lo que vamos viviendo es ese proceso desde el cual vamos saliendo de una idea de evaluación como exanimación a una idea en la que asumimos que la evaluación es valoración. La valoración implica ese proceso desde el cual vamos asumiendo los procesos que el Sujeto vive.

Esta idea tiene varios aspectos los cuales serán desarrollados en el siguiente punto. Ahora bien, lo que acá nos interesa es lograr hacer explícito el primero de estos elementos el cual es la recuperación del Sujeto. Idea que tiene que ver con el hecho de asumir que lo que nos interesa reflexionar es el proceso que va viviendo él en su propio proceso de formación.

Este elemento es el que nos debe hacer asumir que, en los hechos, debemos leer su proceso formativo desde el cual vayamos leyendo lo que podemos leer como continuidad o quiebre del mismo. Este es un detalle que debe ser asumido y comprendido pues la valoración de un Sujeto se encuentra en la capacidad de leer este fenómeno pues conocer al estudiante tiene que ver con reconocer dónde se encuentra dentro ese proceso formativo.

El aprendizaje de la lengua originaria no solamente se realiza dentro del aula, donde tal vez se considera como el único espacio para que las y los niños aprendan, sin embargo no debe ser así ya que si deseamos que la o el estudiante desarrolle con más efectividad, es preciso también ampliar sus espacios de aprendizaje, en este entendido los espacios de aprendizaje bien podrían ser el entorno familiar, en entorno de amigos donde se pueda practicar la oralidad en estos espacios relacionados a su contexto.

El proceso de evaluación forma parte del desarrollo de la lengua originaria dentro de los procesos educativos. De esta manera el proceso de acompañamiento a las y los niños esa la vez un proceso de evaluación. No es necesario un “rol de exámenes”.

La evaluación es una parte del acompañamiento, en el desarrollo de la lengua originaria, las herramientas e instrumentos de evaluación forman parte del proceso de acompañamiento dentro de los procesos educativos. Por eso decimos que la evaluación debe ser una actividad constante, de tal forma que comprometa al estudiante a ganar conciencia de su propio aprendizaje y hacerlos parte de este proceso es fundamental, de manera que desarrolle una autonomía como estudiante para mejorar aquello que el considere deba mejorar.

A continuación, observemos la siguiente imagen que nos ayudará a comprender mejor este proceso.



## Instrumentos para la evaluación de la lengua originaria

### a) Cuaderno del estudiante

A partir de lo que las y los estudiantes desarrollan de manera diaria en la práctica educativa, lo organizado en los cuadernos se constituye en el reflejo de los procesos de producción de conocimientos que ellos van desarrollando. Ahí juega un papel importante, el hecho de recordar: ¿Quién evalúa?, en este entendido las y los estudiantes evalúan la manera en que han organizado la producción de textos de manera cronológica y organizada a partir de la experiencia desarrollada, considerando:

*Qué experiencias fueron relevantes en el desarrollo de las actividades cotidianas de las y los estudiantes.*

*De qué contenidos de la lengua originaria la o el estudiante se apropió mejor a partir de la experiencia.*

En tal sentido la o el maestro al observar el cuaderno del estudiante considera que el conjunto de conocimientos organizados y producidos por las y los estudiantes, le permiten comprender mejor los contenidos desarrollados de las distintas áreas y la lengua originaria de manera integral en el grado de escolaridad en el que se encuentra. Por lo cual la o el maestro necesita reflexionar de manera permanente y continua en las preguntas y respuestas que van surgiendo a partir de la experiencia, las cuales requirieron de la búsqueda de información necesaria por parte de las y los estudiantes, en este proceso los saberes y conocimientos son el resultado de la organización que las y los estudiantes plasman en sus cuadernos de manera articulada, es decir que se deja la manera tradicional de organizar sus contenidos de manera fragmentada como se trabajó en el pasado como herencia del sistema tradicional.

Al considerar el cuaderno del estudiante en el pasado sólo se observaba la cantidad de contenidos avanzados y/o la estética a la letra muerta de los temas avanzados y almacenados de manera vertical, los cuales en la mayoría de los casos eran el resultado de copias de libros de texto o conceptos escritos en el pizarrón por las o los maestros.

El diálogo participativo de las y los estudiantes es necesario para que las y los estudiantes organicen sus contenidos, encuentren reflexión, la cual no debe ser entendido como la copia de los contenidos entre pares, sino que el diálogo y la socialización en equipos comunitarios les permita recordar y compartir las experiencias desarrolladas, en ese entendido las prácticas dirigidas por las y los maestros en la producción y organización de conocimientos en los cuadernos deben partir de la reflexión y producción propia de las y los estudiantes, así como de los sustentos teóricos guiados por las y los maestros, para de esa manera ir dejando de lado procesos verticales en la producción de conocimientos.

En los cuadernos que organizan las y los estudiantes, no necesariamente existe la uniformidad con sus compañeros, recordemos que cada una de las y los estudiantes es diversos por lo que cada uno de ellas y ellos tienen un diferente ritmo de aprendizaje, es decir que cada cuaderno es diverso y diferente. Lo cual muestra que la homogeneidad en los cuadernos de las y los estudiantes no puede ser concebida como práctica transformadora sino como mera repetición de contenidos.



A menudo en el momento de la evaluación de los cuadernos de las y los estudiantes se exige y se prefiere que los contenidos desarrollados se los presente de manera uniforme, esto para facilitar la calificación y registro de las notas, dejando de lado el hecho de que cada una de las y los estudiantes tiene un propio estilo y manera de organizar y producir sus contenidos, el cual está sustentado en la reflexión y análisis, en los procesos de producción de conocimientos. La tarea de las y los maestros en este proceso de producción de conocimientos es de mostrarla verdadera significación del acompañamiento, es decir dar ayuda pronta y oportuna de acuerdo a las dificultades de cada uno de las y los estudiantes.



## ¿Qué dicen los cuadernos?

Los cuadernos en sí mismo no dicen nada, son el reflejo del proceso de producción de conocimientos de las y los estudiantes quienes de manera progresiva en la experiencia la desarrollan, es también el espacio de autoevaluación, es decir, que a partir del error que pueda existir en las y los estudiantes se generan alternativas y posibilidades para la organización de su cuaderno.

## La creatividad manifestada de las y los estudiantes

A partir de lo reflexionado, consideremos que las y los maestros estamos en las posibilidades de generar espacios para que las y los estudiantes realicen una continua resignificación de contenidos, y puedan plasmar su creatividad innata en cada una de sus experiencias, este ejercicio permite que además de organizar los contenidos, se genere oportunidad para mejorar las capacidades y habilidades manifiestas de forma diversa, como actitud de transformación para resolver los problemas que se les presenten en las experiencias desarrolladas en compañía de sus compañeros para el desarrollo de la lengua originaria, la cual se hace manifiesto en el momento de la evaluación del cuaderno del estudiante.

## Estrategias para la evaluación de la lengua originaria

A continuación, le presentamos sugerencias o estrategias para evaluar en la lectura y escritura.

### Estrategia de relacionamiento

#### Ejemplo 1

Observa el gráfico y une con una línea cada nombre con el personaje que corresponde



tayka    awqi    phucha    yuq'a  
mama'    papa'    hija    hijo

### Estrategia de reconocimiento

#### Ejemplo 2

Identifica los animales y anota sus nombres don corresponde en aymara



Phisi



anu



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....

### Estrategia de relacionamiento y escritura

#### Ejemplo 3

Estos ejemplos tienen la intención de identificar las cantidades escribir de manera literal.

Identifica las cantidades correspondientes y a nota las respuestas en aymara



phisqa



### Estrategia oral

#### Ejemplo 4

Componer mensajes sencillos en los personajes de la familia y los alimentos a partir de la observación de los dibujos.



Taykaja chu'qi alt'aniwa

Mi mamá compró papa



Kullakaja jawasa manq'i

Mi hermana come haba





Jilaxa muni apillawa

Mi hermano quiere oca



Papituxa jani kunsmunqiti

Mi papá no quiere nada

Los estudiantes expresan lo que piensan en su escritura anotando en el pie del gráfico como vemos en el ejemplo.

### Estrategia de escritura

#### Ejemplo 5

A partir de la observación gráfica escriba lo que piensas de las verduras escribiendo en frases u mensajes.



1) Jaqinakaja walja ch'uxña achuwina manq'añapa

.....

2) .....

## Producto de la Unidad Temática No. 2

Materiales para el desarrollo de la lengua originaria de manera articulada en los procesos educativos integrales en Primaria Comunitaria Vocacional.



## Unidad Temática No. 3

### Desarrollo de la Lengua Extranjera en Primaria Comunitaria Vocacional



◀ UNA LENGUA EXTRANJERA; EL INGLÉS



◀ CRITERIOS Y ETAPAS PARA EL DESARROLLO DE LA LENGUA EXTRANJERA



◀ MATERIALES PARA EL DESARROLLO DE LA LENGUA EXTRANJERA



◀ EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA LENGUA EXTRANJERA

## 1. Una lengua extranjera; el inglés

Un comentario recurrente por parte de maestras y maestros de Educación Primaria Comunitaria Vocacional al momento de plantearse el desarrollo de la lengua extranjera es “no sé inglés, cómo voy a enseñar lo que no conozco”. Todas y todos vencimos el bachillerato y parte del currículo de Educación Secundaria Comunitaria Productiva es el inglés, otra fue también el francés. Cuando menos quedó algo de ese idioma en seis años de escolaridad. El “what”, “okey”, “hello”, “happy” y otros términos muy usuales. A estos agregaremos los que vienen con el uso de celulares, computadoras y similares, como “exit”, “left”, “right”, “enter”, “off”, “on”, etc. Rebuscando en nuestra memoria encontraremos más de lo que creemos saber.

### Reflexión en equipos comunitarios

Leamos y reflexionemos en la experiencia desarrollada por la maestra:

“Durante la elaboración del Plan Anual – Bimestralizado, acordamos dar cumplimiento al desarrollo de la lengua extranjera. No hubo gran discusión; pero, no quiero recordar el momento que optamos por la lengua originaria. Nos inclinamos por el inglés.

“Cuando me disponía a elaborar mi Plan de Clase, incluyendo el desarrollo de la lengua extranjera, me detuve. Dudé de la escritura y la pronunciación del saludo. Recurrí al navegador “Mozilla”, me salió “Buscar en la Web”, anoté en ella “buenos días en inglés” y pulsé “enter”. Para mi sorpresa salió la traducción “Good Morning”. Acto seguido pulsé el ícono de reproducción de voz (un parlante) y una voz pronunció el “Good Morning”. Seguí el mismo procedimiento para el “buenos días niñas y niños” y tuve el “good morning girls and boys”, me gustó y seguí con “good morning teacher”, “good morning classmates and teacher”

“Tenía los saludos para la semana pues habíamos acordado iniciar la primera semana con los saludos en clases, tanto en lengua originaria y castellana como en inglés...”

Sin desmerecer la iniciativa anterior y con finalidad similar (fortalecer el uso de las lenguas en los procesos educativos tanto de estudiantes como de maestras y maestros), a continuación presentaremos uno de los Módulos desarrollados en la “Especialidad en el uso de las Lenguas Extranjera y Originarias en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo<sup>1</sup>”



En el caso se trata de una invitación al desarrollo del inglés  
Práctica (Págs. 101 hasta 119)

1 MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018). Módulo No. 1 “Criterios para el desarrollo de las Lenguas Extranjera y Originarias en el MESCP” Especialidad en el uso de las Lenguas Extranjera y Originarias en el MESCP (1ra. versión). La Paz, Bolivia

De ella explotaremos las prácticas y ejercicios dirigidos al desarrollo y uso del inglés. Tiene como propósito enfatizar la escucha y el habla (pronunciación), la conciencia de la fonación. Se trata de escuchar el audio para leer (visualmente) y pronunciar reiteradamente. Podemos comenzar palabra por palabra o por dos palabras para ir aumentando a tres palabras y más, para ello la retención en la memoria de las palabras es importante.

### Trabajo en equipos comunitarios

A partir de lo reflexionado realicemos el siguiente trabajo, recuperando a experiencia que desarrollamos en nuestras prácticas educativas a partir del desarrollo de una lengua extranjera en los procesos educativos integrales en Primaria Comunitaria Vocacional:

Plantea cuatro prácticas, con sus respectivos ejercicios, que se inician desde lo más básico, concluye con un ejercicio basado en el pareamiento de imagen y palabras escritas (escuchando y relacionando las palabras con las imágenes), a saber:

<b>Práctica 1</b> <b>El alfabeto y los números</b>	<b>Práctica 2</b> <b>Colores, frutas y verduras</b>	<b>Práctica 3</b> <b>Saludos y despedidas</b>	<b>Práctica 4</b> <b>Preguntas elementales</b>
The alphabet The numbers	The colors The fruits Color of the fruits The vegetables Color of the vegetables	Greetings Greetings in the morning, afternoon and evening	Fundamental questions
Practiquemos nuestro conocimiento Let's listen and match the words to the pictures			

A partir de lo reflexionado, te compartimos a observar el siguiente visionado que nos permite recuperar la manera en que las y los estudiantes en los primeros años de escolaridad pueden desarrollar una lengua extranjera, considerando sus diversas capacidades y cualidades, propias en cada sujeto.

### Reflexión en equipos comunitarios.

En equipos comunitarios reflexionemos en el video:

**“Niña políglota”**  
**DURACIÓN: 8:22 minutos**



## 2. Criterios y etapas para el desarrollo de la lengua extranjera

Algo que no debemos perder de vista en los procesos educativos integrales para el desarrollo de las lenguas extranjeras, es el hecho de que en los procesos educativos, el desarrollo de la lengua en Primaria Comunitaria Vocacional debe estar ligada a prácticas educativas transformadoras y basadas en el contacto con la realidad de las y los estudiantes y los miembros de la comunidad, es decir que si bien es algo nuevo para el trabajo de las y los maestros, necesitamos partir del método de inmersión, que tiene que ver en sentido de trabajar una lengua como proceso de apertura al conocimiento de otras culturas, sin descuidar la identidad a la que pertenecen los sujetos de un determinado contexto educativo.

### Reflexión en equipos comunitarios

Al iniciar este acápite te compartimos el siguiente testimonio, para que en él se reflexione y se planteen diversas posibilidades de trabajo de una lengua extranjera, como medio de interacción de sujetos que tienen la necesidad de conocer la lengua de una cultura distinta:

#### TESTIMONIO

##### Scarly Contreras Mollo (madre de familia)

Debo señalar que como padres queremos lo mejor para nuestros hijos y sobretodo incentivarlos para que puedan desenvolverse con mucha naturalidad y espontaneidad y sobretodo aprovechar la edad que tienen, ya que el cerebro de las y los niños a temprana edad tiene mayor plasticidad, para potenciar el aprendizaje de esa manera decidimos inscribirlo en el primer año de educación inicial escolarizada.

Ahí pude observar, que en el primer día de clases que la maestra desarrollo, ella empezó hablando en el idioma inglés, desde el saludo: "GOOD AFTERNOON STUDENTS" que quiere decir buenas tardes estudiantes fue priorizando algunas conversaciones que tenían en el proceso de aprendizaje para que ellos se vayan apropiando del idioma inglés.

La maestra tomo otra herramienta de trabajo para mejorar la capacidad de comunicación y para que la mente se vuelva más flexible y creativa le dieron láminas de collage de animales, números, nombres de los miembros de su familia y otros, para que las y los niños puedan realizar el aprestamiento en las actividades diarias; asimismo, trabajos manuales para afianzar su motricidad fina. Al concluir el trabajo cada niña y niño tenía que dar a conocer de forma oral el nombre de cada figura en el idioma inglés, como por ejemplo: Aarón muestra el trabajo de un león y menciona el nombre en inglés LION, conejo, RABBIT y diferentes animales.

La maestra habló con todos los padres de familia para recomendarnos que debiéramos apoyar el aprendizaje de nuestras hijas e hijos en conversaciones continuas para enriquecer más su habilidad de hablar y perder el miedo al desarrollo de la lengua extranjera inglés.

A menudo observe que la maestra utilizaba diferentes materiales como CD de canciones en inglés y castellano, cuentos, láminas, fotos, stickers, de manera integrada, articulando a los demás Campos y Áreas de Saberes y Conocimientos, de este modo la maestra les enseñó la pronunciación de los colores (Red, yellow, green, pink), números (one, two, three, four, five), animales (dog, cats, monkey, chicken) de manera oral.

Como padres de familia pudimos evidenciar que los niños a su corta edad de 4 años se apropian de los dos idiomas y puede expresar palabras sueltas en idioma inglés y lo vocalizan de una manera natural y sobre todo utiliza términos que no conozco. Sabe más que nosotros.

Ahora la maestra está trabajando la lengua originaria aymara en las y los niños indicándoles de forma oral los números, los días de la semana para que nuestros hijos puedan revalorizar nuestra cultura y sobretodo nuestra lengua originaria. Entonces me parece importante enfatizar la apropiación del inglés de forma oral por parte de las y los niños de Educación Inicial en Familia Comunitaria – Escolarizada ya que podemos desarrollar muchas potencialidades y habilidades necesarias para su vida. Cuantos más pequeños aprenden mucho mejor y más rápido. Aquí también vemos la disponibilidad, la paciencia, el cariño de la maestra, ya que no todos somos iguales tal vez deberíamos reflexionar eso de manera constante.

Es muy importante y útil que nuestros hijos aprendan otro idioma además de la lengua originaria y el castellano, esto como parte de su aprendizaje y proyectos a futuro. Mientras más pronto aproximemos a nuestros hijos a otros idiomas podrán hablarlo y escribirlo, tanto como su lengua materna. Aprender hablar otra lengua desde la gestación hasta los 5 años puede destacar las siguientes características:

- Mayor desarrollo cognitivo.
- Mejor capacidad de comunicación.
- La mente se vuelve más flexible y creativa.
- Mejoran las habilidades de resolución de problemas.
- Rapidez mental.
- Entiende que, en el mundo hay muchas culturas.
- Ayuda a programar los circuitos cerebrales del niño.
- Logran aprender otros idiomas con mayor facilidad.

A partir de la manera en que, el testimonio nos apertura a la reflexión, generamos discusión y planteamos nuestra posición en la manera en que aprendimos una lengua extranjera:

1. ¿Cuándo y dónde aprendimos del idioma inglés?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. ¿Qué experiencias marcaron nuestra vida en el aprendizaje del inglés?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Entonces la lengua extranjera, en este caso el inglés, es fácilmente desarrollado por las y los niños, el cual también se constituye en un derecho en el proceso educativo. A su vez, plantea la participación de las y los maestros, madres y/o padres de familia y la comunidad en general. En cuanto a las maestras y maestros empezamos reflexionando, que el



incorporar el trabajo de una lengua extranjera en nuestra planificación debe darse de manera natural.

En el MESP, la lengua originaria desarrolla nuestra identidad, la castellana la interculturalidad y la lengua extranjera para el contacto con el mundo exterior.

Recordamos primero lo señalado en la anterior Unidad Temática: el desarrollo curricular lo trabajamos en lengua originaria y castellana. Si la lengua originaria es la segunda, será en lengua castellana y originaria (de manera oral en la primera etapa 1er, 2do y 3er año y en la segunda oral y escrita 4to, 5to y 6to año). Por otra parte, los Criterios para el Desarrollo de la Lengua de Forma Oral y Escrita son los mismos, tanto para la lengua castellana como para la originaria. En cuanto al abordaje del inglés orientamos como desarrollo de la lengua, adicional a las anteriores. Su relación con los contenidos curriculares será casual. Como parte del currículo sí, pero no necesariamente desarrollando los contenidos curriculares.

La lengua extranjera, el inglés, se desarrolla tomando en cuenta el contexto lingüístico donde trabajamos. La apropiación del inglés es diferente para las personas de un medio aymara que del bésiro. La estructura del inglés es diferente a la del castellano, aymara, mojeño, guaraní u otra lengua.

Por otra parte, la integración de contenidos y su desarrollo se da en lengua originaria y castellana o viceversa. El inglés se articula a las actividades del desarrollo curricular, de acuerdo a su estructura básica como sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios.

**Por ejemplo:** si observamos en la visita al mercado y el PSP es “Alimentación saludable” trabajamos:

“Las **habas** son **verdes**, son traídas de Chicani y son unas pequeñas **semillas**.”

De lo planteado, recuperamos algunas palabras que hacer el principio de trabajo de la incorporación de la lengua extranjera la cual vincula el contenido del párrafo a la actividad desarrollada:

En castellano	En ingles
habas	broad beans
verdes	green
semillas	seeds

Al concluir con la manera en que las y los niños plantean algunas palabras del argumento, la maestra o maestro responderá exclamando:

“¡very good! (utilizarla para valorar otras actividades)”.

## Reflexión en equipos comunitarios

Para ampliar nuestra idea en el trabajo de una lengua extranjera te compartimos la siguiente lectura para que la reflexiones y plantees tus puntos de vista:

### La importancia de aprender lenguas extranjeras

Iván Sandino Gutiérrez

En la actualidad aprender lenguas extranjeras es una necesidad ineludible para los seres humanos, ya que el nivel de desarrollo alcanzado por las sociedades del tercer milenio producto de su integración económica y cultural exige el dominio de ellas. Esta realidad lingüística impone grandes desafíos a los aprendices, ya que además del dominio de su lengua materna deben desarrollar su competencia comunicativa en determinada Lengua Extranjera y en distintos contextos comunicativos. La enseñanza de lenguas extranjeras es un proceso complejo ya que implica definir una apropiada metodología, una concepción del lenguaje y la aplicación de una estrategia didáctica que facilite al aprendiz el desarrollo de sus habilidades lingüísticas de acuerdo a sus necesidades comunicativas. Además, la forma de enseñar lenguas extranjeras está relacionada con el enfoque lingüístico predominante, esto significa que existe una estrecha relación entre la teoría lingüística vigente y la metodología aplicada en el aula de lenguas extranjeras. Por ejemplo, en algunos manuales de enseñanza del inglés como lengua extranjera encontramos orientaciones donde se pide a los aprendices que memoricen estructuras lingüísticas, repitan y traten de imitar el acento de los hablantes nativos, actividades propias de una metodología estructuralista – conductista, la cual concibe el aprendizaje como un conjunto de hábitos. En el contexto nicaragüense, muchos jóvenes y adolescentes han tenido la oportunidad de aprender lenguas extranjeras en academias, colegios bilingües, escuelas de idiomas, ONGs, etc. De alguna manera, el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha desarrollado de forma constante con diversos fines. Veamos los siguientes casos: La necesidad de aprender inglés para trabajar en un Call Center, espacio donde se requieren jóvenes con un dominio del inglés y un adecuado desarrollo de las habilidades lingüísticas, específicamente la expresión oral, la necesidad de aprender francés para algunos estudiantes de idiomas de la UNAN– Managua, ya que durante su período educativo tendrán la posibilidad de viajar a Francia a enseñar español en escuelas de educación media, de manera que necesitan un avanzado conocimiento de su Lengua Objeto de Estudio. Finalmente, los adolescentes de educación media del Colegio Alemán Nicaragüense, los cuales requieren un dominio avanzado del alemán para su intercambio académico durante un breve período de tiempo en Alemania. Una de las finalidades de esta experiencia educativa es la consolidación del idioma y la identificación con la cultura alemana, por eso sus experiencias comunicativas se realizan solamente en la lengua meta. La lista de ejemplos se prolongaría de manera que solamente nos limitamos a estas realidades lingüísticas. Por otro lado, existen organismos e instituciones administradas por gobiernos en su mayoría europeos cuya finalidad es difundir su lengua

y cultura. En el caso del español, desde su fundación en 1991, el Instituto Cervantes con sede en Madrid y sus diversos centros en todos los continentes, especialmente en países no hispanos, se encarga de difundir la “lengua de Darío”. Además, para los otros idiomas, como el alemán, podemos mencionar el Instituto Goethe, organismo encargado de expandir la cultura alemana y cuya sede está en Múnich. Con relación al italiano, la sociedad Dante Alighieri. Con la visión de enseñar la “lengua de Víctor Hugo” se presenta la Alianza Francesa. Referente al idioma del mundo anglosajón, la lengua del “Tío Sam y Shakespeare” el más hegemónico en la actualidad. En el contexto europeo se presenta el British Council. Finalmente tenemos un centro de reciente creación encargado de promover y difundir la cultura china denominado Instituto Confucio. El aprendizaje y adquisición de Segundas Lenguas o Lenguas Extranjeras puede concretizarse en diferentes contextos sociolingüísticos y educativos, asimismo es relevante tomar en cuenta dos aspectos: el aprendizaje en un contexto natural y el aprendizaje en un contexto formal. En el primer caso, nos referimos a la tendencia a “pescar” la segunda lengua por inmersión, es decir en el país donde se habla la lengua extranjera. La otra posibilidad es aprender la lengua extranjera en un contexto formal, pero sin interactuar con hablantes nativos, ni vivir en el país de la Lengua Objeto de Estudio. Ejemplo: estudiar alemán en el Centro de Idiomas de la UCA o inglés en una escuela capitalina. Aprender lenguas extranjeras es una realidad lingüística inevitable.

\* Msc. UNAN–Managua

Una vez compartida la lectura podemos hacernos algunas preguntas que nos permitan analizar, reflexionar y discutir la postura que el autor del artículo nos propone. En este sentido pensemos:

*¿Cuál es la postura, argumento y/o idea central que el autor nos propone respecto de la importancia de aprender lenguas extranjeras?*

*¿Estamos de acuerdo ó en desacuerdo con la postura del autor?, ¿por qué?*

*A criterio nuestro, ¿por qué existe la necesidad de enseñar y aprender una lengua extranjera en el Sistema Educativo Plurinacional?*

*¿A criterio nuestro, existe en la lectura cierta presencia de “jerarquización” de las lenguas extranjeras respecto a las nuestras lenguas?*

## Recuerda

Que el trabajo de una lengua extranjera, en este caso el trabajo del inglés en nuestros procesos educativos conlleva generar disposición de los sujetos y generación de equipos comunitarios ya que en los procesos educativos, algunos de los sujetos estudiantes conocen algo de una lengua extranjera, la cual deviene de los conocimientos de sus familias, entonces partir de la experiencia nos permitirá incorporar las diversas experiencias de las

y los estudiantes así como también la experiencia de las y los maestros en los procesos educativos.

### Reflexión en equipos comunitarios

Cuando nos disponemos a desarrollar la lengua extranjera en el proceso educativo surgen varias preguntas:

*¿Cómo desarrollar la lengua extranjera en nuestras prácticas educativas?*

*¿Qué elementos considero para el trabajo de una lengua extranjera en los procesos educativos de las y los estudiantes en Primaria Comunitaria Vocacional?*

*¿Cómo interviene la familia en los procesos de fortalecimiento de una lengua extranjera?*

*¿Por qué desarrollar una lengua extranjera?*

A partir de la reflexión en las maneras en que anduvimos de una manera netamente textual en la comprensión de una lengua extranjera, desarrollamos la posición en el enfoque del MESCP, el cual recupera el trabajo del Mapeo de la Diversidad como medio de potenciación de los sujetos que buscan el desarrollo de una lengua extranjera en su cotidiano, así mismo como la manera de interrelacionarse con otros contextos, culturas que son también la manera de comprender las concepciones de los sujetos estudiantes.

La actual realidad en la que vivimos, nos permite incorporar el inglés en algunos contextos educativos, para poder comunicarnos con sus modos de vida y cultura, pero este elemento no descuida el hecho de que en algunos contextos educativos como por ejemplo: en algunos contextos, se enfatiza el desarrollo de otra lengua extranjera distinta al inglés, es de acuerdo a la necesidad de los sujetos de comunicarse con otras comunidades de otras lenguas necesarias para sus interrelaciones.

### Trabajo en equipos comunitarios

Te compartimos la siguiente experiencia de concreción, en el desarrollo de la lengua extranjera en los procesos educativos, a partir del desarrollo de los criterios para el Desarrollo de la Lengua de forma Oral y Escrita, las cuales deben ser parte de los procesos educativos en Primaria Comunitaria Vocacional.

#### ***Jugando y cantando aprendo las partes de mi cuerpo en el idioma inglés***

La experiencia se la desarrolló, inicialmente en el desarrollo de la oralidad de las y los niños, partiendo de las partes del cuerpo:



OJOS EYES	BOCA MOUTCH
CABEZA HEAD	PIES FEET
NARIZ NOSE	MANOS HANDS
	OREJAS EAR

Para este ejercicio se presentó a las y los estudiantes las siluetas del cuerpo, tanto de niña y niño y empezamos a plantear diversas hipótesis respecto a las maneras en que pronunciamos las partes de nuestro cuerpo en lengua extranjera, haciendo el ejercicio de trabajar con canciones “cabeza, tronco, hombros pies....hombros pies...”

La experiencia se realizó articulada al PSP de la comunidad educativa, enfatizando el trabajo de los criterios para el Desarrollo de la Lengua de Forma Oral y Escrita.

Contacto con la realidad

Salimos a jugar al patio de la escuela para realizar algunos ejercicios con movimientos corporales y motricidad gruesa, la coordinación rítmica para lo cual nos organizamos en equipos de niñas y niños.

Salimos al patio cantando la canción en inglés “**Las partes de la cara en inglés**” la canción dice así:

Las partes de la cara vas aprender pero en ingles si te hablan en inglés entenderás, nariz, nose, orejas ears, boca, mouth, ojos eyes, pelo hair, dientes cheeks).

Saltamos contando (one, two, three, four, five, así aprenderás ingles six, seven, eigh, nine, ten. La, la, la, la)

A partir de ello las y los estudiantes se sintieron motivados en conocer más partes del cuerpo en lengua extranjera (inglés), como también el utilizar estas dinámicas propias de las y los estudiantes.

### **Análisis y comprensión del significado del mensaje y las palabras**

Al retornar al aula llegaron muy cansados, luego recordamos y analizamos todo lo que hicimos en el patio de la escuela, es así que las y los niños expresaron lo que más les gustó y les llamo la atención, cada niña y niño en participación de sus equipos empezaron a plantear diversas ideas necesarias para el trabajo de la comprensión de la lengua extranjera, haciendo dibujos, y formulando preguntas necesarias para el trabajo de la lengua extranjera en sus prácticas cotidianas.

Ahí las y los niños manifestaban que si bien se utilizaba otras letras para la pronunciación de la lengua extranjera, ellos manifestaban que en la calle alguna vez habían escuchado a personas hablar en otras lenguas o también, que algunos carteles o letreros de la comunidad están en otras lenguas.

En la experiencia, anoté cada uno de los mensajes mencionados por las y los estudiantes, haciendo análisis de los mensajes propuestos en equipos comunitarios., las preguntas inicialmente fueron orientadas a partir de las siguientes preguntas:

¿Por qué realizamos ejercicios? ¿Para qué?

¿Crees que es necesaria una buena alimentación para mantener nuestro cuerpo?

¿Menciona de qué trata la canción?

¿Qué pasaría si no te alimentas bien?

¿Cuál es el motivo de cantar en inglés y castellano?

¿Qué diferencia hay entre el inglés y el castellano?

A partir del análisis, las y los estudiantes empezaron a generar mensajes, los cuales fueron de amplia reflexión en el aula por ser los más relevantes en la experiencia, como por ejemplo:

**Noemí y Juanito hacen ejercicios cantando en inglés**

Noemi and Juanito they sing and do exercises in English.

**Rolando y Fernanda hacen ejercicios cantando en inglés para reconocer las partes de su cuerpo**

Rolando and Fernanda Do excercises singing english to know the body parts.

**Antonela y Diana hacen ejercicios cantando en inglés para reconocer las partes del cuerpo**

Antonela and Diana singing in English to revonicer body parts.

**La maestra canta con los niños en el aula en inglés**

The teacher in the classroom sings with the children in English.

**Las niñas y niños cantan en inglés para recordar las partes del cuerpo**

Girls and boys sing in English to remember parts of their body.

**Reflexión comunicativa dialógica del mensaje**

A partir de la reflexión de los diversos mensajes planteados por las y los estudiantes, se profundiza en el diálogo en equipos comunitarios los cuales nos permiten interrelacionarnos con los demás miembros de nuestra comunidad

Así mismo en la manera en que se desarrollaron los mensajes, las y los estudiantes identificaron las maneras de cambiar los mensajes en lengua extranjera a partir de la inserción de nuevas palabras en el lenguaje que venían desarrollando en los procesos educativos. En cuanto a estrategia utilizada pude notar que las y los estudiantes desarrollan sus habilidades lingüísticas como medio de incorporar nuevas palabras, diálogos y mensajes necesarios para comunicarse en su cotidiano.



Para lo cual se desarrollaron diversos mensajes vinculados a las partes del cuerpo, acompañando imágenes para una mejor atención:

Las niñas y los niños tienen *eyes*



Las niñas y los niños tienen *nose*



Noemí y Juanito tienen *ears*



La maestra tiene *mouth*



Posteriormente reflexionamos sobre la importancia y las funciones que cumplen los sentidos sin dejar de lado una buena alimentación para crecer sanos y fuertes y la importancia de escuchar, pronunciar correctamente las palabras en inglés y las partes del cuerpo, para lo que les propuse que trabajen en equipos para construir mensajes con las siguientes imágenes e incorporar algunas palabras en lengua extranjera:

### Ejercicios en comunidad de estudiantes








## Composición y producción de mensajes

A partir de la manera en que las y los estudiantes empezaron a incorporar nuevas palabras a su lenguaje en inglés, ellos tenían ahora el momento de plantear diversos mensajes necesarios y articulados a la experiencia del consumo de alimentos saludables en su vida, como el consumo de frutas, las cuales fueron utilizadas de acuerdo a su preferencia y agrado.

Sin dejar de lado el enfoque de Primaria Comunitaria Vocacional, las y los estudiantes empezaron a plantear diversos mensajes necesarios para en equipos comunitarios sean reflexionados y puestos en prácticas de su cotidianidad.

Fruta de preferencia o agrado	Mensajes generados en comunidad de niñas y niños (en lengua extranjera: inglés)
 <p>Lemon</p>	<p><b>El limón es agrio</b> Lemon in Sour</p> <p><b>El limón es bueno para curar el resfrió</b> The lemon is good to cure the cold.</p>
 <p>Pear</p>	<p><b>La pera es sabrosa</b> The pear is tasty</p> <p><b>Mi mamá prepara una mermelada de pera</b> My mom prepares pear marmalade</p>
 <p>Apple</p>	<p><b>La manzana tiene vitaminas</b> The Apple has vitamins</p> <p><b>Scarlita toma jugo de manzana</b> Lscarlet takes Apple juice</p>
 <p>Orange</p>	<p><b>La naranja es muy jugosa</b> The Orange is very juicy</p> <p><b>La naranja cura muchas enfermedades</b> The Orange Cures Many diseases</p>

## Capacidades, potencialidades y cualidades para el desarrollo de la lengua extranjera en Primaria Comunitaria Vocacional

En esta parte te planteamos las orientaciones generales para el trabajo de la primera, segunda y tercera lengua (Lengua extranjera), en el Nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional, las mismas que se encuentran por año de escolaridad, mismas que deben estar presentes al momento de planificar los Planes de Desarrollo Curricular que planteamos para las concreción de nuestras prácticas educativas cotidianas.

### Recuerda:

A partir de los “criterios para el Desarrollo de la Lengua de Forma Oral y Escrita”, tenemos el desafío de construir nuestras propias estrategias para desarrollar la primera, segunda y tercera lengua (lengua extranjera) del contexto donde trabajamos, de manera oral de 1ro a 3ro de Primaria Comunitaria Vocacional y oral y escrita de 4to a 6to año de escolaridad.

### Primera etapa (1er, 2do y 3er año de escolaridad)

Recordemos que el Desarrollo de la Lengua de Forma Oral y Escrita en los primeros años de escolaridad se la desarrolla de manera oral, no necesariamente cierra la posibilidad de trabajar esta lengua extranjera en manera escrita, pero que este procesos sea de forma natural y concreta en actividades cotidianas de las y los estudiantes de Primaria Comunitaria Vocacional, para lo cual reflexionemos en la siguiente pregunta:

*¿Cómo trabajar la lengua extranjera en los primeros años de escolaridad?*

*¿De qué manera las y los niños desarrollan una lengua extranjera en forma oral?*



## Segunda etapa (4to, 5to y 6to año de escolaridad)

Recordemos que el Desarrollo de la Lengua de Forma Oral y Escrita en los últimos años de escolaridad nos permite desarrollar la lengua extranjera de forma oral y escrita en los procesos educativos abordados por las y los maestros de manera concreta en actividades cotidianas de las y los estudiantes de Primaria Comunitaria Vocacional, para lo cual reflexionemos en la siguiente pregunta:

¿Cómo trabajar la lengua extranjera en los últimos años de escolaridad?

¿De qué manera las y los niños desarrollan una lengua extranjera?



## Reflexión en equipos comunitarios

Para finalizar esta parte te proponemos a reflexionar en la siguiente lectura que nos permite analizar:



La enseñanza del Inglés en Educación Primaria

### 3. Materiales para el desarrollo de la lengua extranjera

Los materiales que empleamos para el desarrollo de la lengua extranjera en los procesos educativos integrales en Primaria Comunitaria Vocacional son aquellos que despiertan el interés en las y los estudiantes (CD *“Especialidad en el uso de las Lenguas Extranjera y Originarias en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”*)

### 4. Evaluación del desarrollo de la lengua extranjera

Para abordar este proceso de evaluación de una lengua extranjera en los procesos educativos integrales, recordemos que en el proceso de evaluación está presente el Sujeto en relación a otro Sujeto, en la manera en que se interrelaciona y comunica a partir del uso de una lengua extranjera en sus prácticas cotidianas.

Entonces cuando nos remitimos al modo de evaluar estos procesos, necesariamente se requieren partir de la experiencia que nos permite y nos amplía las posibilidades en el trabajo de las relaciones entre sujetos.

A partir de ello las y los maestros como sujetos evaluadores de estos procesos, no son únicamente los que van a visibilizar el desarrollo de la lengua extranjera sino que se busca que las y los estudiantes evalúen los procesos que están desarrollando a menudo en sus prácticas cotidianas.

Otro elemento vital en este proceso de evaluación es buscar los procesos y no los resultados es decir que si vamos a evaluar solamente resultados estaríamos ingresando en una evaluación vertical, la cual no nos permite reflexionar en lo cotidiano.

#### Cuaderno de las y los estudiantes

A partir de lo que las y los estudiantes desarrollan de manera diaria en la práctica educativa, lo organizado en los cuadernos se constituye en el reflejo de los procesos de producción de conocimientos que ellos van desarrollando en la incorporación de una lengua extranjera en su cotidiano.

Ahí juega un papel importante, el hecho de recordar: ¿Quién evalúa?, en este entendido las y los estudiantes evalúan la manera en que han organizado la producción de textos de manera cronológica y organizada a partir de la experiencia desarrollada, considerando:

Que experiencias fueron relevantes en la vida de las y los estudiantes.

Que procesos de construcción de ideas se marcaron más en la experiencia.

De qué contenidos la o el estudiante se apropió mejor a partir de la experiencia.

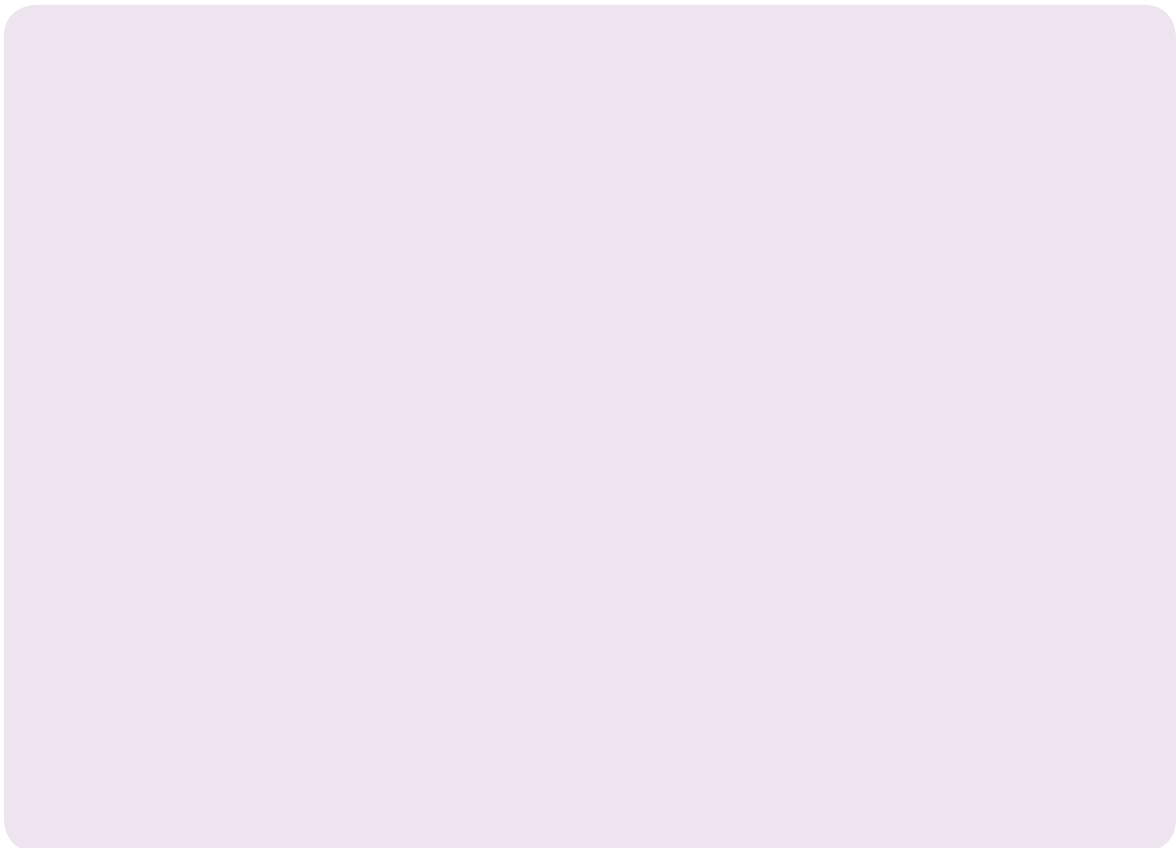
En tal sentido la o el maestro al observar el cuaderno del estudiante considera que el conjunto de conocimientos organizados y producidos por las y los estudiantes, le permiten comprender mejor los contenidos desarrollados en el grado de escolaridad en el que se encuentra, para que a partir de ello pueda emprender procesos educativos que fortalezcan las dificultades que las y los estudiantes manifiesten en su educación en lengua extranjera, es decir que la evaluación genera la posibilidad de transformar la dificultad en potenciación de los sujetos en Educación Primaria Comunitaria Vocacional.

### **Estrategias para para la evaluación de la lengua extranjera en los procesos educativos**

A partir de la experiencia desarrollada en nuestras prácticas educativas, recordemos la manera en que evaluamos la incorporación de una lengua extranjera en la actividad cotidiana de las y los estudiantes en Primaria Comunitaria Vocacional.

### **Trabajo en equipos comunitarios**




Realiza la reflexión y análisis de las posibilidades en el empleo de estrategias para la evaluación del desarrollo de la lengua extranjera:



Luego de haber reflexionado en las estrategias empleadas para el desarrollo de la lengua extranjera en los procesos educativos te compartimos algunas experiencias de concreción en Primaria Comunitaria Vocacional.

### Trabajo de las imágenes y los textos incorporando lengua extranjera (cuento):

#### **EL PERRO, LAS UVAS Y LAS NARANJAS**

Un caluroso día de verano, un  paseaba por un huerto hasta que llegó a un racimo de  que acababa de madurar en una parra, así como unas jugosas  que había crecido sobre una rama alta.

— "Solo para calmar mi sed", dijo él.

Retrocediendo unos pasos, dio una carrera y un salto, y simplemente saltó hasta la mitad.

Girando de nuevo con un , , , saltó, pero sin mayor éxito.

Una y otra vez intentó probar el tentador bocado, pero finalmente tuvo que abandonarlo y se alejó con la nariz en el aire, diciendo:

— "Mejor me voy, estoy seguro que están amargos".

**Es fácil despreciar lo que no se puede conseguir.**



Sopa de letras:

*Find the words*

S	W	E	D	N	E	S	D	A	Y
A	S	A	N	D	D	A	D	H	I
T	U	E	D	M	O	N	D	A	Y
U	N	W	Q	F	R	P	M	N	T
R	D	M	Z	A	S	O	N	R	E
D	A	T	U	E	S	D	A	Y	R
A	Y	A	N	F	R	I	D	A	Y
M	T	A	R	S	J	S	V	C	R
Y	T	H	U	R	S	D	A	Y	A
F	E	R	M	A	L	R	R	S	L

MONDAY

TUESDAY

WEDNESDAY


THURSDAY

FRIDAY


SATURDAY


SUNDAY

*How many?*



There are eight apples.







Orange



Red



Green



Yellow

Saludos cotidianos:

Formales			
	Hello	»»	Hola
	Good morning	»»	Buenos días
	Good afternoon	»»	Buenas tardes
	Good evening	»»	Buenas noches

Informales			
	Hi	»»	Hola
	How are you?	»»	¿Cómo estás?
	What's up?	»»	¿Qué tal?
	What's new?	»»	¿Qué hay de nuevo?

A partir del desarrollo de estas actividades, reflexionamos y encontramos que las y los estudiantes hayan incorporado palabras en lengua extranjera apoyándose en imágenes y textos sencillos, los cuales buscan desarrollar mensajes más complejos de acuerdo al año de escolaridad.

### Sugerencia de actividades para la evaluación en la primera etapa:

- Adquiere las rutinas del saludo y la despedida.
- Sabe identificar y nombrar los objetos de la clase.
- Conoce y repite los días de la semana.
- Escucha y reproduce una canción y poesía.
- Confecciona material para juegos comunicativos.
- Es capaz de representar un pequeño diálogo previamente leído.
- Se interesa por la lectura con diversos fines.
- Conoce la relación sonido-grafía de las palabras estudiadas.
- Es capaz de valorar su propio trabajo en las actividades que realiza.



### Sugerencia de actividades para la evaluación en la segunda etapa:

- Usa adecuadamente las rutinas del saludo y la despedida.
- Identifica y nombra objetos de su contexto.
- Escucha y reproduce canciones.
- Confecciona material para juegos comunicativos.
- Es capaz de representar un pequeño diálogo previamente leído.
- Reconoce y reproduce la forma escrita del vocabulario en Inglés.
- Comprende una historia y participa en su narración.
- Se interesa por la lectura con diversas temáticas de su contexto.
- Conoce la relación sonido-grafía de las palabras estudiadas.
- Valora su propio trabajo dentro y fuera de la escuela.
- Identifica las peculiaridades, costumbres y tradiciones de países donde se habla la lengua extranjera.
- Se relaciona con otras personas, usando las diferentes fórmulas de relación social en mensajes.
- Utiliza la lengua extranjera de forma apropiada para comunicarse en el aula.
- Participa activamente en procesos de autoevaluación, observación, debate y discusión que permitan la mejora continua en el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Valora la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas, como herramienta de aprendizaje y mostrar curiosidad e interés hacia las personas que hablan la lengua extranjera.

### Producto de la Unidad Temática No 3

Materiales para el desarrollo de la lengua extranjera de manera articulada en los procesos educativos integrales en Primaria Comunitaria Vocacional.



## Unidad Temática No. 4

### Comunicación y Lenguajes en Primaria Comunitaria Vocacional



◀ ENFOQUE DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJES EN EDUCACION PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL



◀ ÉNFASIS DEL DESARROLLO DE LA LENGUA DE FORMA ORAL Y ESCRITA



◀ HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y CAPACIDADES PARA EL DESARROLLO DE LAS LENGUAS

## 1. Enfoque del área de Comunicación y Lenguajes en Educación Primaria Comunitaria Vocacional

En el desarrollo del área de comunicación y lenguajes inicialmente debemos considerar que los procesos no se dan de manera parcelada, sino ella está articulada a los procesos educativos en miras de la lectura y transformación de la realidad en la que vivimos.

### Actividad dinamizadora en equipos comunitarios:

Para empezar con el trabajo de esta unidad Temática empezaremos con la dinámica: “Buscando al sujeto Perdido”

Se hacen equipos de 5 participantes, los cuales se hacen diversas preguntas para conocerse, para luego pedir a uno de ellos que salga del lugar y de ahí empezamos a mencionar las diversas cualidades del sujeto que no se encuentra, como por ejemplo:

- ¿Es un varón?
- ¿Le gusta el deporte?
- ¿Ríe casi siempre?
- ¿Llegó atrasado?

Las preguntas nos permitirán encontrar al “Sujeto Perdido” a partir de las diversas cualidades que tiene.



### Reflexión en equipos comunitarios:

A partir de la dinámica desarrollada, reflexiona en comunidad y plantea tus criterios:

### Desafíos para la revitalización de las lenguas indígena originarias

El desarrollo y revitalización de las lenguas es tarea de todas y todos los bolivianos y bolivianas, por ende de los hablantes, por lo que se debe coadyuvar a este desarrollo en los diferentes ámbitos.

**a) En el ámbito comunitario.** Todas las bolivianas y bolivianos del Estado Plurinacional, deben recuperar, desarrollar incorporar, fortalecer y difundir los saberes, conocimientos, valores, tecnologías, espiritualidades y lenguas de las culturas indígenas originarias. Las autoridades de la comunidad en coordinación con los Institutos de Lengua y Cultura (ILC) de cada nación o pueblo indígena originario, planifican acciones para la revitalización de la lengua originaria y cultura del contexto. Crear espacios favorables para promover la comunicación en lenguas indígena originaria en todos los ámbitos del Estado, familiares, sociocomunitarios, de gestión administrativa, académicos, medios de comunicación de acuerdo al contexto sociolingüístico y el principio de territorialidad. Promover la textua-

ción del paisaje lingüístico en lenguas indígena originarias en todos los espacios públicos y privados. Crear Consejo de Sabios y Sabias indígenas originarios en sus propios contextos, para el apoyo al desarrollo de saberes y conocimientos de las NPIOs y las lenguas.

**b) En el ámbito educativo.** Los padres, madres de familia y la comunidad en general hablantes de una lengua originaria deben asumir el compromiso de enseñar a las diferentes generaciones su lengua como un medio de comunicación y de convivencia comunitaria. Las comunidades educativas del Sistema Educativo Plurinacional en coordinación con los institutos de lenguas y culturas, utilizan los criterios de normalización de las lenguas indígenas originarias. Promoverán la realización de ferias educativas de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios en ámbitos escolares y académicos, de la misma manera tienen la responsabilidad de desarrollar las lenguas según la situación lingüística tomando en cuenta los criterios lingüísticos en consenso con los Consejos Educativos Comunitarios de la región y las comunidades educativas. En caso de conflictos se sugiere realizar consulta pública. Las maestras y maestros producen materiales educativos de y en lenguas indígena originaria para facilitar los procesos pedagógicos. Incentivar a la investigación, producción, sistematización de saberes, conocimientos valores y lenguas de acuerdo a los contextos sociolingüísticos.

**c) En el ámbito institucional.** Los servidores públicos de todos los ámbitos del Estado Plurinacional, usan las lenguas indígena originaria en la atención al público usuario, produciendo documentos sobre los procesos y procedimientos de gestión administrativa, según sus funciones específicas de acuerdo al contexto sociolingüístico. El manejo y uso de la lengua en las oficinas públicas, no debe estar minimizado en la comunicación informal, es decir conversaciones personales entre personas hablantes de lenguas originarias con temas sociales o únicamente de la casa, las lenguas originarias deben ser auto-valoradas, esto significa que todos debemos promocionar nuestras propias lenguas, haciendo uso de estas en las oficinas públicas, como norma para garantizar que los idiomas oficiales, logren una situación de igualdad en el plano legal, valor social y extender su uso a diversos ámbitos en el lenguaje escrito. En lo posible las autoridades y servidores públicos deben utilizar la lengua en todas las conversaciones con los demás servidores públicos, en las reuniones de toda índole y en todo ámbito deben desenvolverse en lengua originaria, las convocatorias citaciones, comunicados, cartas, notas debe realizarse en lenguas indígena originarias en el marco del principio de territorialidad. Las instituciones estatales y no estatales, medios de comunicación oral, escrita y audiovisual, aplican los criterios de normalización y normatización desarrollados por el Ministerio de Educación en las diferentes lenguas indígena originarias oficialmente reconocidas. Los sitios Web de las instituciones públicas ofrecen en sus plataformas la opción de acceso en las lenguas originarias. A partir de las redes sociales promueven el desarrollo de las lenguas indígenas originaria en las instituciones públicas y privadas. Las instituciones académicas promueven investigaciones ínsito en las comunidades sobre los saberes conocimientos producidos en las lenguas de las naciones y pueblos indígena originarios respetando los derechos de autoría individuales y colectivos. Difusión e intercambio de experiencias sobre el desarrollo de lenguas y culturas de las NyPIOs y afro bolivianos en

el ámbito nacional e internacional. Realizar investigaciones de carácter sociolingüístico para determinar el estado de situación de las lenguas y culturas.

**d) En el ámbito comunicacional.** Los medios de comunicación masiva (pública y privada) promueven el uso oral y escrito de las lenguas indígena originaria a través de programas educativos (Radio, TV, Prensa, TIC) y otras según el contexto sociolingüístico. En el marco de la Ley de derechos y políticas lingüísticas los medios de comunicación deben producir y difundir programas educativos en lenguas y culturas indígena originarias así como del castellano y lengua extranjera. Implementar medios de comunicación oral, audiovisual, escrita y TICs en lenguas indígenas originarias. Realizar alianzas estratégicas con radios comunitarias y otros medios de comunicación para la producción y difusión de programas educativos Intraculturales, interculturales y plurilingües. Realizar estudios sociolingüísticos sobre las lenguas de las NPIOs del Estado Plurinacional de Bolivia Si bien el Estado Plurinacional de Bolivia no cuenta con datos estadísticos sobre el estado de situación de las lenguas y culturas, a razón de que todas las acciones realizadas hasta la fecha fueron en respuesta a las demandas de este sector. Sin embargo, surge la necesidad de realizar estudios sociolingüísticos que respalden y reorienten las acciones futuras.

Entonces la revitalización de las lenguas es una decisión política del Estado Plurinacional de Bolivia, en respuesta a las demandas de una educación cultural y lingüísticamente pertinente y socialmente relevante de las NPIOs representados por sus organizaciones sociales indígena originarias.

La participación social juega un rol determinante en todo el proceso de construcción de las políticas educativas, sin embargo la implementación de estas políticas se debilitan por falta de apropiación de la sociedad civil.

La revitalización de las lenguas indígenas originarias, en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, no se la concibe de manera separada de la cosmovisión de mundo que tienen las NPIOs donde involucra a todas las y los bolivianos desde los diferentes roles que juegan en la sociedad.

La revitalización lingüística trasciende a todo el Sistema Educativo de manera procesual, desde la educación no escolarizada hasta la formación superior.

### Recordemos que:

En educación Primaria Comunitaria Vocacional se prioriza la Comunicación y Lenguajes, el pensamiento lógico matemático y la orientación vocacional de acuerdo a la cosmovisión de nuestras culturas y los avances de la ciencia y tecnología.

La Educación Primaria Comunitaria Vocacional comprende la formación básica, intracultural, intercultural y plurilingüe, integral, cualitativa, vocacional, inclusiva y de calidad.

Así mismo está orientado a recuperar el sentido comunitario de la vida, a través de la práctica y fortalecimiento de valores sociocomunitarios y acciones dialógicas que contribuyan a la comprensión holística y diversa del mundo, practicadas en los pueblos indígenas originarios y organizaciones sociales, a partir del abordaje crítico de la comunicación, los lenguajes, la historia, la educación ciudadana, la creatividad, la expresión artística y el desarrollo físico corporal.

## Los saberes y conocimientos en la comunidad y la sociedad

Sin dejar de lado que la Comunidad es un sistema vivo que integra a los seres humanos y otras formas de vida, con una historia en movimiento, con valores que permiten el diálogo y la convivencia de manera armónica en reciprocidad y complementariedad. La sociedad es una colectividad de “sujetos” organizados que conviven en un espacio-tiempo y construyen instituciones sociales auto-referenciales para satisfacer demandas y responsabilidades sociales propias las cuales están orientadas a emprender acciones dialógicas a través de una comprensión holística del mundo, para consolidar la conformación de un Estado Plurinacional a partir del abordaje de la comunicación, las lenguas, los lenguajes, la historia, la educación ciudadana, la creatividad, la expresión artística y el desarrollo físico corporal en todos los fenómenos y procesos sociales.

Comunidad y Sociedad se rige bajo el principio de *relacionalidad* entre el ser humano-Madre Tierra-Cosmos, factores que se complementan y autorregulan entre sí. Bajo este principio los integrantes de una comunidad construyen una relación de respeto mutuo, donde no hay supremacía de las partes puesto que cumplen un papel de constructores del entorno y del mundo.

Esta relacionalidad se efectiviza en el marco de una *cosmovisión* de carácter múltiple, en una unidad entendida como diversa. Es una percepción relacional, donde todos los elementos están articulados e integrados.

Se fundamenta en el Vivir Bien que emerge de la vida comunitaria; por ello enfatiza, practica y consolida los valores sociocomunitarios a través del fortalecimiento y desarrollo del arte, la música, las lenguas, el deporte y otros impregnados de identidad cultural, contribuyendo en la formación integral de los estudiantes a nivel personal, familiar y comunal.

Se toma como base los saberes y conocimientos propios, apropiados y ajenos, con la finalidad de reafirmar la identidad sociocultural en constante interacción con el resto del mundo, promoviendo una educación descolonizadora a partir de la participación social, con base en la memoria histórica y cultural colectiva, para generar pensamientos, ideas, saberes y conocimientos nuevos que permitan responder a las necesidades e intereses de cada comunidad y región, promoviendo la formación de ciudadanos con identidad y conciencia intracultural, intercultural y plurilingüe, capaces de afianzar la unidad del Estado Plurinacional.



La construcción del conocimiento no se formula desde el planteamiento del problema aislado del contexto, sino desde una práctica permanente de aprendizaje comunitario en la vida, de la vida y orientada al Vivir Bien. En esta línea, los saberes y conocimientos se construyen a partir de la misma realidad en la que conviven hombres y mujeres, en profunda interrelación con la Madre Tierra y el Cosmos, por lo que la construcción, circulación y difusión de saberes y conocimientos no están fuera de la comunidad, es más, responden a las necesidades y problemáticas de ella.

## Comunicación y Lenguajes

*Comunicación, es un proceso interactivo de lenguajes mediante el cual se intercambia información o mensajes entre emisores y receptores de continuo; antes este proceso estaba entendido como si fuera exclusivo de los seres humanos, sin embargo el modelo educativo retoma que no solo a estos pertenece esta capacidad sino a todos los sistemas de vida, ya que todas y todos podemos expresar o interpretar mensajes en cada sistema de vida y con otros sistemas de vida.*

En el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, el Área de Comunicación y Lenguajes se trabaja de manera integral, holística y secuencial, de tal manera que responda a las necesidades e intereses de la comunidad y la población en edad escolar, constituyéndose en una herramienta para desarrollar capacidades cognitivas, volitivas, de sensibilidad y habilidades inherentes a ella, para formar personas comunicativas y propositivas.

Debido a la complejidad de las interacciones humanas, el desafío que implica el desenvolverse en el mundo actual exige que el ser humano posea conocimientos y destrezas en el uso, comprensión y crítica del entorno simbólico propio y ajeno (lenguajes icónicos, cinéticos, gráficos, fónicos, señas y otros), como formas de lenguajes alternativos. Las lenguas originaria y castellana no bastan para entender el conjunto de relaciones sociales del mundo y las generadas por los medios de información y comunicación, así como el avance de la ciencia y tecnología, razón por la que se incluye el conocimiento y la utilización de una lengua extranjera como instrumento de acceso a otros saberes, conocimientos y de información actualizados, originados en otros ámbitos, incorporando a los estudiantes en los circuitos de comunicación masiva de manera comunitaria, para el fortalecimiento de sus potencialidades.

En Primaria Comunitaria Vocacional, el currículo se desarrolla en las lenguas originaria, castellana y una lengua extranjera, las que se trabajan de manera integrada con diferentes niveles de dificultad. En cada región sociolingüística se apunta al desarrollo de las lenguas de manera simultánea, en el marco de los principios de territorialidad y personalidad donde las maestras, los maestros y estudiantes enseñan y aprenden en dos lenguas: castellana y originaria u originaria y castellana, en una primera etapa, para posteriormente apropiarse de una lengua extranjera instrumental, de acuerdo a los intereses locales y regionales.

El aprendizaje de una lengua extranjera como medio de comunicación, en el marco de la descolonización, permite superar las asimetrías culturales en condiciones dialógicas, el de

acceso a la información generada por otras culturas en los diferentes campos del saber, además de ser un medio para la difusión y expansión al mundo de saberes, conocimientos, costumbres y vivencias propias.

En el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, el desarrollo de la lengua oral y escrita en primera y segunda lengua, se abordará a partir de “Criterios para el Desarrollo de las Lenguas de forma Oral y Escrita”, que parte de mensajes concretos de la realidad, llegando al análisis del significado y sentido de las palabras, según contexto cultural y natural de los estudiantes, dando lugar al aprendizaje de la lectura comprensiva y escritura con sentido, que contribuye al desarrollo de las habilidades lingüísticas de escuchar, hablar, leer, escribir, expresar e interpretar.

El área de Comunicación y Lenguajes, por su naturaleza y función, se convierte en el componente dinamizador y vehículo de aprendizaje de saberes y conocimientos.

Por lo expuesto, y en función del Modelo Educativo, el enfoque con el cual se trabajará el Área de Comunicación y Lenguajes debe estar enmarcado dentro de lo comunicativo dialógico y textual.

Los procesos educativos requieren del desarrollo de una comunicación dialógica y conversacional, razón por la que se integran la Comunicación y Lenguajes, entendiendo que el ser humano en relación con la naturaleza necesita expresar y comunicar su mundo interior e interpretar pensamientos, sentimientos e ideas de otros a través de un sistema de códigos y sistemas de signos lingüísticos organizados con leyes internas.

### **Enfoque del Área Comunicación y Lenguajes**

El enfoque del Área Comunicación y Lenguajes es: comunicativo dialógico y textual, se enmarca en sistemas y metodologías educativas prácticas relacionadas con la lingüística o sea con el funcionamiento de la lengua para entenderla y promoverla de la mejor manera posible.

Cuando se hace referencia a lo comunicativo dialógico, se considera la función fundamental del lenguaje que es comunicarse, es decir, intercambiar, compartir ideas, saberes, sentimientos, experiencias en situaciones comunicativas reales y también horizontales, considerando que todo tiene una forma de vida y el ser humano es uno más de los seres que habita la Madre Tierra y el Cosmos, se enfatiza la importancia del hecho comunicativo en sí mismo, pero también se aborda la gramática y la ortografía, con énfasis en lo práctico y no en lo normativo.

Cuando se habla de lo textual se refiere a un conjunto de mensajes hablado, escrito o expresado; con diversos códigos que tiene sentido para quienes participan del acto comunicativo, el cual nace de un interés y responde a una necesidad de la realidad.

## 2. Énfasis del desarrollo de la Lengua de Forma Oral y Escrita

El desarrollo de la Lengua de Forma Oral y Escrita es una acción comunitaria que se inicia en la familia y la comunidad, en procesos vivenciales comunicativos dialógicos. Esto quiere decir que las niñas y los niños aprenden la lengua de su contexto inicialmente escuchando y posteriormente hablando, veamos algunos elementos:

Los primeros sonidos que escucha el niño son aquellos que la madre, padre y miembros de la familia emiten a través de mensajes que se dirigen a él u otros de su entorno, y estos son complementados por los miembros de la comunidad.

La niña o niño, balbucea los sonidos escuchados tratando de reproducir lo que escucha; esto se va perfeccionando en el proceso comunicativo.

La niña o niño logra reproducir los sonidos que escucha en su entorno, hasta reproducir mensajes escuchados repetidas veces en su entorno.

En la escucha y reproducción de los mensajes, va descubriendo el sentido de cada mensaje, el sentido de las palabras en el mensaje y en muchos casos la noción de cantidad que se maneja en los mensajes.

En este proceso de desarrollar la escucha y el habla, también desarrolla la interpretación y producción de signos, símbolos que expresan mensajes que se presentan en el entorno cultural y natural en el que vive y son manejados por la familia y la comunidad. Esto quiere decir:

La niña y niño inician la interpretación de mensajes desde los gestos que significan estados de ánimos (alegría, tristeza, enojo, etc.) generados por la madre, el padre y el resto de los miembros de la familia y de la comunidad.

Así mismo reproduce los gestos con los mismos significados con los que fue interpretado.

Por otro lado, en su proceso de desarrollo de la niña y niño, van generando sus propias formas de interpretar símbolos y signos, que expresan sus sentimientos y comprensión del mundo que le rodea.

En este proceso la o el niño también va adquiriendo los símbolos y signos que maneja la comunidad en la convivencia comunitaria, espiritual, económica y otros que generan los sistemas de vida en la Naturaleza o Madre Tierra.

## Recuperación de nuestras experiencias, para el desarrollo de la lengua oral y escrita en Primaria Comunitaria Vocacional:

Para fortalecer los procesos educativos en torno al desarrollo de la comprensión de la lectura desde las propias experiencias de trabajo con las y los niños.

El primer ejercicio que proponemos, es reflexionar a partir de nuestras experiencias aquellos aspectos referidos a la comprensión de la lectura, desde nuestra formación. Primero identificando los puntos o elementos a los cuales les poníamos mayor interés o énfasis a la hora de realizar la lectura de determinado texto. En ese sentido, te invitamos a realizar los siguientes ejercicios.

### Reflexionemos a partir de nuestra realidad y nuestras experiencias

**Comenta tu experiencia de lectura de los textos propuestos en los procesos formativos en los que has participado en los últimos años (licenciatura, diplomado, maestría). ¿Qué dificultades has tenido? ¿Por qué piensas que tenemos problemas en la comprensión de lectura? ¿Cuáles son las causas?**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**¿Cómo trabajas la lectura con tus estudiantes? Cuando desarrollas la lectura con tus estudiantes, ¿Qué aspectos tomas en cuenta?, ¿Qué fortalezas y debilidades identificas en tus estudiantes respecto a la lectura?**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Luego de haber realizado este ejercicio de reflexión y análisis de tu experiencia personal, y la manera en cómo desarrollas el proceso de comprensión de lectura con tus estudiantes, te invitamos a realizar el siguiente ejercicio para profundizar nuestra reflexión sobre este aspecto. Posteriormente respondamos a las preguntas que te planteamos (recuerda, no se trata de un prueba o examen, sino es un ejercicio para desarrollar algunas herramientas para la comprensión de la lectura).

**Leamos con detenimiento el siguiente texto:**

**El Jichi del Lago de la comunidad de Petronila**

**Ynes Elsa Canare Choque**

Hace muchos años atrás, en la comunidad Petronila, que tenía un lago grande y hermoso al cual todos solían ir a bañarse, frecuentaba una niña llamada Mery, ella solía ir al lago a bañarse todos los días, le gustaba nadar y nadar, casi siempre acostumbraba ir sola. Hasta que un día cuando ella ya tenía aproximadamente sus catorce años, algo le habló del agua del lago, ella asustada salió rápidamente del lago y se puso a observar quien era, miró a todos lados y nadie había a su alrededor.

De repente vio a un hombre parado dentro del agua y Mery se asustó mucho, solo lo miraba sorprendida, en eso el hombre le volvió a hablar diciéndole; no tengas miedo yo he venido a salvarte, dijo el hombre, ven conmigo te llevaré a un lugar donde serás muy feliz, donde ya no sufrirás, insistió el hombre. No, no quiero ir dijo Mery asustada con una voz temblorosa. Daré a tu familia todo lo que deseen, nada les faltará, pero tienes que venir conmigo, continuaba insistiendo el hombre a Mery. Yo no me voy a ir con usted, repitió Mery muy asustada. Piénsalo, te doy dos meses para que lo pienses, dijo el hombre y se fue hundiendo en lo profundo del agua.



Mery asustada se fue corriendo a su casa y le contó a su madre lo sucedido; pero ya en la noche ella empezó a ponerse mal tenía mucha fiebre y gritaba ¡no quiero irme, no quiero ir con vos!, se revolcaba, lloraba, así estaba toda la noche, estuvo varios días así en su casa, encerrada sin salir porque se ponía muy mal cuando salía, quería irse al lago a cada rato.



Hasta que al mes la llevan a la ciudad de Cobija, la llevaron donde una señora curandera (sabia) que llamaba ánimos, curaba este tipo de sustos sobrenaturales.

Ahí la señora les dijo: El Jichi del agua quiere llevársela, dijo la curandera si no la traían, ella se hubiese ido con el Jichi, no hay que ser tan amantes del agua, el Jichi se enoja o se enamora de la persona que frecuenta el agua, más bien no le encantó para llevársela. El Jichi se convierte en cualquier persona o animal, puede ser bueno o malo, dijo la sabia. Entonces ya Mery estaba mejor, ya no gritaba, no tenía fiebre y retornaron a la comunidad, ya estaba más tranquila; caminaba por las calles hasta que uno de esos días en que Mery se dirigía donde su tía, justo pasando el puentecito de palo que está al otro extremo del lago el que desemboca ya al monte, por ahí pasaba Mery, de pronto volvió a escuchar la misma voz que la llamaba, de lo profundo del lago, ella parada en el puente de palo se quedó a mirarlo, y el hombre salía del agua diciéndole; no temas vine a llevarte, dijo el hombre ¿ya pensaste? No, no me iré contigo dijo Mery, entonces el hombre dijo; ya me hiciste enojar, si no vienes conmigo ya no habrá este lago, se fregará y ya no podrás ir a nadar más y molesto se fue hundiendo en el agua.

Desde entonces Mery nunca más lo volvió a ver al hombre quien era el Jichi de la laguna y continuó con su vida tranquila, formó su hogar y al paso del tiempo como que el lago se iba secando, se empezó a estancar el agua quedándose parte por parte el laguito, haciéndose lodo en el que ya no se podían ir a bañar, hasta el día de hoy ese hermoso lago quedó así lleno de lodo, sucio; solo hay un pequeño laguito que los comunarios limpian para poder sacar agua, bañarse, pero no es tan limpia.

Siguiendo con el ejercicio, te invitamos a responder las siguientes preguntas referidas al texto (*recuerda, no se trata de una prueba o examen, sino estas preguntas son herramientas que nos ayudarán a profundizar la comprensión de la lectura del texto desde diferentes niveles*):

**Respondamos las siguientes preguntas que nos ayudarán a comprender la lectura en el nivel textual:**

1. ¿Dónde iba Mery a bañarse frecuentemente?

2. ¿Cuántos años tenía Mery?

3. ¿Quién salió del lago?

4. ¿Qué le sucedió a Mery?

5. ¿Dónde se percató la mamá de Mery del malestar de su hija?

6. ¿Dónde fue llevada Mery para ser curada?

7. ¿Quién curó a Mery de sus malestares?

Una de nuestras limitaciones desde nuestras prácticas educativas es que muchas veces nos hemos quedado en este nivel de lectura, es decir, en el nivel de lectura “textual”, el cual es necesario complementar con otras exigencias de la realidad actual.

Luego de haber respondido a estas preguntas, nuevamente leamos el texto “El Jichi del Lago de la Comunidad de Petronila” e identifiquemos de qué manera las respuestas que anotamos están presentes y se muestran de manera visible en el texto. A este nivel de



comprensión se le llama “comprensión en el nivel textual”. Para desarrollar este nivel de lectura, el lector debe reconocer las ideas explícitas del texto.

**Siguiendo con el ejercicio, respondamos el siguiente apartado de preguntas:**

**Respondamos las siguientes preguntas que nos ayudarán a comprender la lectura en el Nivel Deductivo**

1. ¿Cuál es la idea principal del texto?

2. ¿Por qué se enfermó Mery?

3. ¿Qué hubiera pasado si Mery iba acompañada al lago?

4. ¿Cuál era el objetivo del Jichi, al querer llevar a Mery?

5. ¿Por qué iba Mery al lago?

6. ¿Qué conclusiones deduces del texto?

7. ¿Qué tipo de texto hemos leído?

La comprensión de la lectura inicia cuando relacionamos el bagaje de conocimientos que tenemos desde nuestra experiencia con la lectura que hacemos, a partir de la capacidad de diálogo del lector con el texto, en el sentido de que un mismo texto nunca es interpretado de la misma forma por diferentes personas. En este sentido la comprensión de lectura es un ejercicio de interpretación del sujeto que lee.

Analicemos las respuestas que hemos realizado. Éstas, en su mayoría, son formulaciones de hipótesis construidas a partir de la articulación de los elementos no visibles del texto y el conocimiento acumulado desde nuestra experiencia. Es decir, hemos realizado un ejercicio de inferencia o deducción. A este nivel de comprensión se le llama “comprensión en el nivel deductivo o inferencial”.

**Por último y siguiendo con el ejercicio de la comprensión de la lectura, te proponemos responder a las siguientes preguntas:**

**Respondamos las siguientes preguntas que nos ayudarán a comprender la lectura en el Nivel Crítico**

1. ¿Qué hubieras hecho tú en el lugar de Mery?

2. Desde tu punto de vista ¿Cuál es la intencionalidad del autor?

3. ¿De qué manera el sentido del contenido del texto se vincula a nuestra realidad?

4. ¿Qué le dirías al autor, luego de haber leído el texto?

Todos los textos que leemos fueron escritos por personas que son parte de un determinado contexto (espacial y temporal), por tanto los textos tienen un determinado sentido, propósito e intencionalidad en un determinado contexto. El nivel crítico de la lectura se refiere a la capacidad de reconocer estos aspectos de los textos que leemos.

Desarrollar la capacidad de comprensión de la lectura en el nivel crítico, posibilita al lector tomar conciencia del contexto del que lo escribieron, las opiniones que están presupuestas detrás de las líneas del texto y la ideología que subyace en el discurso (Cassany, Daniel. Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica).

Ahora bien, si leemos cuidadosamente cada una de las respuestas que escribimos, nos daremos cuenta de que éstas fueron formuladas a partir de la articulación de elementos

que subyacen al texto, nuestra experiencia personal y nuestra realidad. De lo que se trata en este nivel de comprensión de lectura, es de identificar la intencionalidad, el propósito y el sentido del texto leído en un determinado contexto.

### Para dialogar con los autores

Leemos el siguiente planteamiento para fortalecer nuestro conocimiento sobre la implicancia de la comprensión de lectura en sus tres niveles.

#### TRAS LAS LÍNEAS. Sobre la lectura contemporánea

Cassany, Daniel,  
Anagrama, Barcelona, 2006  
pp. 21 - 43

#### 1. LEER DESDE LA COMUNIDAD

*No hay una manera «esencial» o «natural» de leer y escribir, [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos.*  
Virginia Zavala, 2002: 17

#### ¿QUÉ ES LEER?

Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en *oralizar la grafía*, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de decodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión —que es lo importante.

Más moderna y científica es la visión de que *leer es comprender*. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o *procesos cognitivos*: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos *alfabetización funcional* a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denominamos *analfabeto funcional* a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta.

Sin duda ésta es una concepción muy bonita, porque destaca la universalidad y la igualdad de la lectura. Puesto que leer requiere desarrollar estos procesos cognitivos, y puesto que estos procesos son biológicos y lógicamente universales..., ¡todos leemos del mismo modo! ¡Y todos podemos aprender a leer del mismo modo! Sólo se requiere aprender a realizar estas destrezas cognitivas. Así, la lectura nos igualaría a todos. ¡Qué bonito! Pero la realidad es más compleja.

## **DIVERSIDAD**

En la vida real leemos de modo diferente un poema, una noticia, las instrucciones de una tostadora o un contrato de hipoteca. La manera de comprender cada uno de estos discursos varía: buscamos cosas diferentes en cada caso y nos aproximamos de manera diferente a sus líneas. El contenido, las palabras, las ideas y la lógica que las relaciona también varían. Releemos el poema e incluso lo oralizamos y buscamos interpretaciones libres y creativas; leemos sólo el titular de la noticia y saltamos al texto para buscar un dato que nos preocupa; barremos con el ojo cada paso de las instrucciones e intentamos relacionar cada palabra con un objeto de la realidad.

¿Y qué pasa con estas nuevas formas de leer: buscar datos en Internet, leer en diferentes lenguas, leer sobre disciplinas tan dispares como la ciencia, la política o la economía? ¿También podemos resolverlo todo con la alfabetización funcional?, ¿los procesos mencionados bastan para explicar cómo lo comprendemos todo?, ¿cómo leemos siempre? De ningún modo. Sólo pueden ser una parte — importante pero parcial— de la explicación.

Lo que sabemos sobre las destrezas cognitivas de la comprensión es muy importante. Aporta descripciones precisas sobre la conducta real y experta de la lectura. Explica cómo funciona nuestra mente para comprender, cómo formulamos hipótesis y hacemos inferencias. Ofrece datos empíricos y detallados y teorías poderosas. Pero nos dice más bien poco o nada del componente sociocultural, de las formas particulares que adopta la lectura en cada contexto: cómo leemos la Biblia, cómo chateamos con los amigos en la pantalla, cómo analizamos un informe técnico, cómo hojeamos una guía turística en inglés o francés (con grados diferentes de dominio de estos idiomas) o cómo atribuimos significado a los artículos de nuestra disciplina y a los de otra que desconozcamos.

## **UN VERBO TRANSITIVO**

La orientación sociocultural entiende que la lectura y la escritura son «construcciones sociales, actividades socialmente definidas», como dice la cita del principio. La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. La humanidad ha ido inventando sucesivas tecnologías de la escritura, con variadas potencialidades, que cada grupo humano ha adaptado de manera irrepetible a sus circunstancias. En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares.

Para cada género (el poema, la noticia o las instrucciones), leer y escribir cumplen funciones concretas; el lector y el autor asumen roles específicos, se manejan unos recursos lingüísticos prefijados, se practica una retórica también preestablecida. Desde los papiros egipcios hasta la actual pantalla electrónica, pasando por los manuscritos

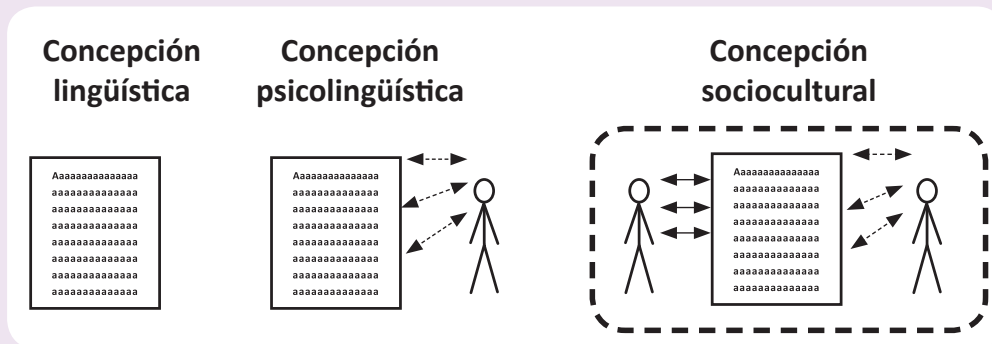
del monasterio medieval o las primeras impresiones, todo ha cambiado: los soportes de la escritura, la función de los discursos, el trabajo del autor y del lector o la manera de elaborar el significado.

«Leer es un verbo transitivo» y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socio culturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc.

Por ejemplo, para comprender una sentencia judicial tenemos que conocer su estructura (*Antecedentes, Fundamentos de derecho y fallo*), el contenido y las características de cada apartado, cómo se mencionan los hechos y cómo se citan las leyes y las normas (qué valor e importancia tiene cada una), el estilo y la terminología usados, etc. Del mismo modo, para leer una noticia periodística, debemos conocer sus partes (*Antetítulo, Título, Cuerpo*), su organización en párrafos independientes que ordena los datos de más relevantes a menos, de modo que al dejar de leer una noticia a la mitad uno siempre ha leído lo más importante; debemos conocer también el estilo neutro de la prosa despersonalizada, simple y clara. Y lo mismo ocurre con un artículo científico, con un tríptico publicitario o con unas recomendaciones leídas en la pantalla del televisor.

### TRES PUNTOS DE VISTA

Para mostrar la importancia del componente sociocultural en la lectura, podemos fijarnos en estos tres dibujos. Distinguimos tres concepciones de la comprensión lectora, según cuál consideremos que sea el procedimiento para obtener el significado. No son tres formas diferentes de leer, sino sólo tres representaciones sobre la lectura:



### CONCEPCIÓN LINGÜÍSTICA

Según esta concepción, el significado se aloja en el escrito (con color gris). Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. Diferentes lectores deberían obtener un mismo significado; una misma persona que leyera el escrito en momentos y lugares diversos también debería obtener el mismo significado, puesto que éste depende de las acepciones que el diccionario atribuye a las palabras, y éstas no se modifican fácilmente:

- (1a) Gracias.
- (2) Obtuve un 2,5.
- (3) ¡Es una ciudad bonita!

El ejemplo número 1 es una muestra de agradecimiento que escribe alguien en una tarjeta; el 2 es la descripción objetiva de la calificación obtenida en un examen, escrita en una nota, y el 3 es un juicio de valor sobre la belleza de una población, sin más complicaciones. De acuerdo con esta concepción, aprender a leer es una cuestión lingüística: consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación, sean de nivel oracional o discursivo. Se trata de una mirada positivista y simple.

### CONCEPCIÓN PSICOLINGÜÍSTICA

A menudo entendemos cosas que no fueron dichas. A veces el sentido que adquieren algunas expresiones no se corresponde con su acepción semántica:

- (4) Martín es de Vic pero no come salchichón.
- (5) La hija de los vecinos de arriba no se parece a sus padres.
- (6) En la tocinería ya estaban cerrando. No tenían cambio de 50 y me hicieron esperar mucho.
- (7) ¡Qué tiempo tan espléndido para ir a la montaña! [Mientras caen truenos y relámpagos].

En el ejemplo 4 se presupone que a todos los naturales de la Plana de Vic nos gusta el salchichón; en el 5 se puede entender que la hija de los vecinos no es biológica —abriendo la puerta a todo tipo de insinuaciones—; en el 6 comprendemos que el protagonista compró alimentos por un importe inferior a los 50 euros (u otra divisa) y que el encargado de la tienda fue a buscar la moneda fraccionaria para devolverle cambio, y en el 7 se afirma irónicamente todo lo contrario de lo dicho.

En todos los ejemplos, entendemos datos que no provienen del valor semántico de las palabras. Según los casos, el lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento

del mundo: en Vic se elaboran buenos salchichones, los hijos biológicos heredan rasgos físicos de sus padres, en las tiendas de alimentación se intercambian productos por dinero, es agradable ir a la montaña cuando hay sol y puedes disfrutar del paisaje, etc. Lo hacemos con la intención de encontrar coherencia y sentido a lo dicho. También deducimos datos del contexto inmediato y los relacionamos con el enunciado lingüístico: tomamos conciencia de las condiciones climatológicas del momento y nos percatamos de la ironía del discurso. O hacemos más deducciones a partir de las primeras: la vecina es adoptada, el encargado de la tienda había agotado la moneda, etc.

También ocurre que varios lectores entienden de modo diferente un escrito, sin que nada permita considerar que una interpretación es más correcta, coherente o plausible que otra. ¿De qué trata este diálogo?:

(8)

A: Estoy de acuerdo. Pero los expertos a veces lo olvidan.

B: Conocí a dos principiantes una vez. Estaban en un lugar muy grande. Espacio abierto por todas partes. Sus directores les indicaban que alzaran los arcos. Estaban dispuestos a empezar...

A: ¿Terminaron en el momento adecuado?

B: Sí, pero siguieron sin conseguir el objetivo. ¡Me alegro de que no oyeras el ruido terrible que hacían!

A: Se tarda años en aprender a sujetar el arco de la forma correcta.

B: Un factor adicional es la tensión. A: Un arco flojo es garantía de fracaso.

B. Excepto cuando se va a guardar: casi estropeé uno una vez al olvidar aflojado después de haberlo usado.

A: Y debe hacerse muy suavemente, con un movimiento uniforme.

B: Esto no es muy difícil si el arco está bien equilibrado y no está deforme. De lo contrario, no se puede hacer casi nada.

DUBITSKY, 1980, citado por Leahey y Harris 1998: 219

¿Son dos estudiantes de violín?, ¿dos deportistas de tiro con arco? Según estemos más familiarizados con lo uno o lo otro, interpretaremos el diálogo en un sentido u otro -puesto que fue elaborado expresamente por psicólogos para conseguir este efecto. En la vida cotidiana es frecuente encontrar fragmentos o incluso escritos completos con ambigüedad, que se pueden interpretar de forma dispar.

### ***Lo dicho y lo comunicado***

Los escritos no dicen nunca explícitamente todo lo que los lectores entendemos. Sería insoportable que siempre tuviéramos que decir y escribir todo lo que comunicamos: deberíamos dar todo tipo de detalles y aclaraciones, explicar quiénes somos y a quién



escribimos, dónde estamos, cuándo, por qué... Sería el nunca acabar. La comunicación humana es inteligente y funciona de manera económica y práctica: basta con decir una pequeña parte de lo que queremos comunicar para que el interlocutor comprenda todo; con producir unas pocas palabras —bien elegidas— podemos conseguir que el lector infiera todo. Fijémonos en este titular:

*(9) Cruyff avanza la posición de Iván. El holandés se reúne con De la Peña y le dice que lo hará jugar de seis a causa de sus deficiencias en defensa. (Titular de Avui)*

Hay que saber que se habla de fútbol, que *Cruyff* es *holandés* y entrenador del Fútbol Club Barcelona —en aquel momento, que *Iván* y *De la Peña* son la misma persona y es un jugador del equipo. También debe saberse qué significa *avanza la posición* o *jugar de seis*; debe relacionarse esto con *deficiencias en defensa*, etc. El hecho de que se trate de un titular viejo y de un periódico de ámbito catalán permite tomar conciencia de algunos hechos: ¡qué gran cantidad de datos debemos manejar para comprender sólo dos oraciones! ¡Qué caduco es este conocimiento! ¡Y qué local! Si no recuerdas al equipo de fútbol del Barcelona de una época concreta, no se entiende nada. En el día a día no solemos darnos cuenta del gran capital de conocimiento que manejamos al leer.

Por otro lado, la manera como usamos la información para leer es particular, como muestra este otro ejemplo:

(10) Financiado con las piedras preciosas empeñadas, nuestro héroe desafió bravamente toda risa desdeñosa que intentaba impedir su plan. «Los ojos engañan», había dicho, «un huevo, no una mesa, tipifica este planeta inexplorado.» Tres resueltas hermanas buscaban pruebas avanzando a través de una inmensidad calma, aunque con más frecuencia sobre picos y valles turbulentos. Los días se convirtieron en semanas conforme muchos incrédulos propagaban rumores temerosos sobre el abismo. Al final desde ningún lugar aparecieron criaturas aladas bienvenidas que significaban el momento del éxito.

Adaptado de DOOLING y LACHMAN, citado por Leahey y Harris 1998: 216

¿De qué trata? ¡Uf! Quizá no lo entiendas ni releýéndolo varias veces. Aunque comprendas todas las palabras... Aunque descodifiques con rapidez las oraciones... No lo puedes comprender porque no has podido relacionar lo que dice el texto con el conocimiento previo que se reclama. Lo que se presupone que tú tienes que aportar... no lo estás aportando y la comprensión no se construye. ¡Y es algo que conoces muy bien! ¡Seguro!

No te preocupes. El tema no tiene nada que ver con este libro... No hay orientaciones. ¡Es lógico que no lo entiendas! Mira la nota para descubrirlo (1).

### CONSTRUIR EL SIGNIFICADO

En resumen, estos ejemplos muestran que el significado del texto ni se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Al contrario, se ubica en la mente del lector. Se elabora a partir del conocimiento previo que éste aporta y, precisamente por este motivo, varía según los individuos y las circunstancias. No existe previamente ni es un objeto o un paquete cerrado, que deba recuperarse de entre las líneas...

Lectores diferentes entienden un texto de manera diversa —o parcialmente diversa— porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían. Una misma persona puede obtener significados diferentes de un mismo texto, si lo lee en diferentes circunstancias, en las que cambie su conocimiento previo. Simbolizamos este hecho en el esquema de la página 6 con la flecha discontinua entre el texto y la mente del lector (con tramado gris).

En definitiva, según la concepción psicolingüística, leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc. El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería.

Los procesos cognitivos diferencian la *alfabetización a secas* (o *alfabetización literal*) de la *funcional* o el lector que puede descodificar un escrito, aunque no lo entienda, del que lo comprende y lo puede aprovechar funcionalmente para su quehacer cotidiano. Sin duda, los procesos contribuyen a conseguir la comprensión, a construir el significado de la lectura, aunque no la garanticen, porque no son suficientes.

### CONCEPCIÓN SOCIOCULTURAL

Sin discutir que el significado se construya en la mente del lector o que las palabras del discurso aporten una parte importante del mismo, la concepción socio cultural pone énfasis en otros puntos:

1. Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social. Venimos al mundo con la mente en blanco; quizá tengamos una capacidad innata para adquirir el lenguaje, pero sólo la podemos desarrollar al interactuar con una comunidad de habla determinada: catalana, occitana, quechua, purépecha o cualquier otra. Quizá las palabras induzcan el significado, quizá el lector utilice sus capacidades diferenciales para construirlo, pero todo procede de la comunidad (simbolizada en el esquema de la página 6 con el marco gris).

2. El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás (simbolizado en el mismo esquema con la figura de una persona). El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo.
3. Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares. El periódico lo publica una empresa editorial, un examen se hace en la escuela, una sentencia se emite en un juzgado, una carta la envía una empresa, etc. El autor de una noticia es un periodista con carrera; el examen lo prepara un profesor con contrato y firma la sentencia un juez que ha ganado unas oposiciones. Cada uno de estos discursos desarrolla una función en la institución correspondiente. El lector de cada uno también tiene propósitos sociales concretos. Discurso, autor y lector son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas. Cada acto de literacidad es una práctica social compleja que incluye varios elementos. (La línea negra discontinua simboliza este entramado.)

Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia: los propósitos con que se usan son irrepetibles, propios; el rol que adoptan el autor y el lector varía; la estructura del texto o las formas de cortesía son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo. Fijémonos en estos ejemplos:

(1b) Gracias.

Escrito en los botes de basura de un restaurante de comida rápida, para indicar a los clientes que tiren los restos de comida allí antes de irse.

(1c) Gracias.

Con letras iluminadas en la pantalla digital de una máquina automática de café, para informar al usuario de que ha finalizado el vertido de líquido y puede retirar el vaso.

(12) ¡Obtuve un 7!

En España y en Chile.

(13) Es una ciudad republicana.

En Perú, Cuba y España.

(14) 17 muertos en las siguientes 10 millas en los últimos 5 años.

En un letrero de tráfico en Escocia.

Los ejemplos 1b y 1c son sólo dos casos posibles de los muchos que muestran cómo un *Gracias* escrito significa cosas bien distintas al ejemplo 1a. El 12 adquiere significados diferentes según se lea en España, en Chile o en otro lugar, puesto que las escalas de valoración son diferentes: en España, con un baremo habitual de 1-10, tener un 7 es sinónimo de buena nota, pero no la mejor; en Chile, en cambio, con la escala 1.-7, un 7 es la máxima valoración. (En otros lugares, tendría/otros valores: en muchos países — Alemania, República Checa, Estados Unidos— la mejor nota es el 1 y la peor el 5 o el 10.)

También el ejemplo 13 debe interpretarse de modo distinto, según el significado que la comunidad otorgue a *republicano*. ¿Qué es una *ciudad republicana* en España? ¿Y en Cuba o Perú? En Cataluña, *republicano* se refiere hoy al partido independentista Esquerra Republicana de Catalunya, lo que equivaldría a que la ciudad mencionada tiene alcalde de este partido o de esta ideología o que, en las últimas elecciones, la ciudadanía se inclinó por esta opción. En cambio, en Madrid, donde no existe el citado partido, el mismo adjetivo se opone a *monárquico* y designaría sólo una ciudad cuya población siente antipatía por este sistema político. Pero en América el mismo adjetivo adquiere un sentido histórico: en Perú son *republicanas* las ciudades fundadas durante la República del Perú, por oposición a las *incaicas* (fundadas durante el Imperio inca) o las *coloniales* (en época de la dominación española); en Cuba la oposición se establece sólo entre *colonial* y *republicano* y se refiere a ciudades o barrios.

Finalmente, el 14 reproduce la retórica persuasiva usada en muchas señales de tráfico en Escocia, para informar a los conductores del peligro de una carretera. Pero este mismo estilo mereció fuertes críticas en España, cuando el gobierno lanzó una campaña de publicidad parecida, con tono melodramático —que finalmente fue retirada. El hecho de que comunidades distintas opten por diferentes estilos comunicativos en una misma situación muestra que cada grupo humano desarrolla sus propias prácticas discursivas.

[...]

En resumen, para la orientación *sociocultural*, leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utiliza el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc.

(1) El texto 10 relata el primer viaje a América e Cristóbal Colón (nuestro héroe). Contiene pistas algo escondidas: un buen huevo, no una mesa, para referirse a que el mundo es redondo y no plano; tres resueltas hermanas por las tres carabelas; inmensidad calma por océano; picos y valles turbulentos por tormentas y oleaje; criaturas aladas por gaviotas o pájaros que indican la proximidad de la tierra, etc. Fíjate que una vez encontrados los conocimientos que reclama el texto, resulta fácil interpretar la historia completa.

### Trabajo en equipos comunitarios:

Reflexionen y escriban sus puntos de vista

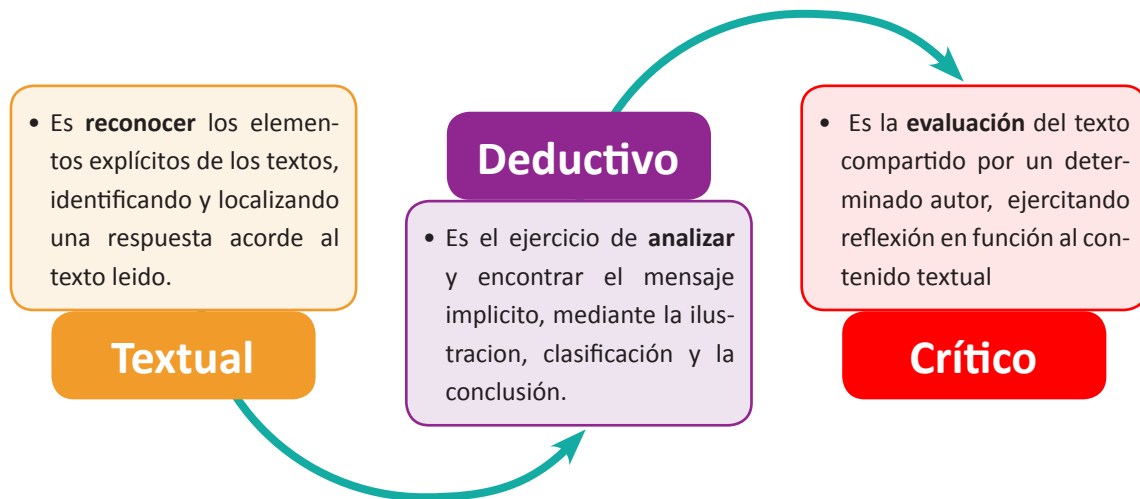
¿Cuál es el planteamiento del autor?

¿De qué manera este planteamiento se hace parte de nuestra cotidianidad en el desarrollo de la comprensión de la lectura?

### Recuerda:

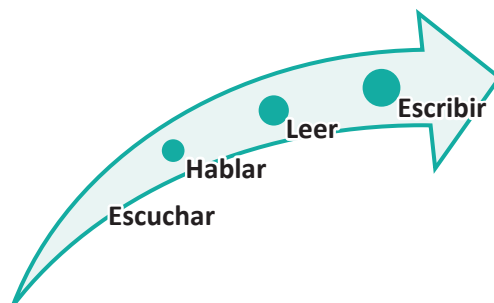
El desarrollo de las capacidades respecto a la comprensión de la lectura, vincula los siguientes niveles de manera articulada.





### 3. Habilidades lingüísticas y capacidades para el desarrollo de las lenguas

El desarrollar las habilidades lingüísticas del escuchar-hablar-leer-escribir en una comunicación dialógica bajo el principio de relacionalidad entre el ser humano-Madre tierra-cosmos, fortaleciendo las capacidades, potencialidades y cualidades de espacialidad y temporalidad, reflejadas en las expresiones socioculturales que contribuyen a la identificación de las inclinaciones vocacionales en la familia y la comunidad, orientado al fortalecimiento del pensamiento lógico matemático y el desarrollo de las lenguas, poniendo énfasis en las dimensiones de las y los estudiantes en Primaria Comunitaria Vocacional.



Al desarrollar estos procesos cognitivos, debemos recordar que las habilidades lingüísticas son procesos que seguimos desde el momento de la gestación, en los cuales se van potenciando las diversas cualidades de las y los estudiantes en Primaria Comunitaria Vocacional, así mismo estas habilidades lingüísticas como no son comprendidas únicamente como contenidos, sino como las maneras de potenciar a los sujetos, es decir que esto en el desarrollo de las lenguas debe ser un mismo proceso, ya que una de las necesidades de las y los estudiantes es el desarrollo de las mismas de manera articulada e integral.

Las habilidades lingüísticas como posibilidades de trabajo en el desarrollo de la lengua oral y escrita nos permiten encontrar sentido a las maneras de trabajar en los espacios educativos, sin desvincularla de las necesidades de la comunidad en la que vivimos y a la



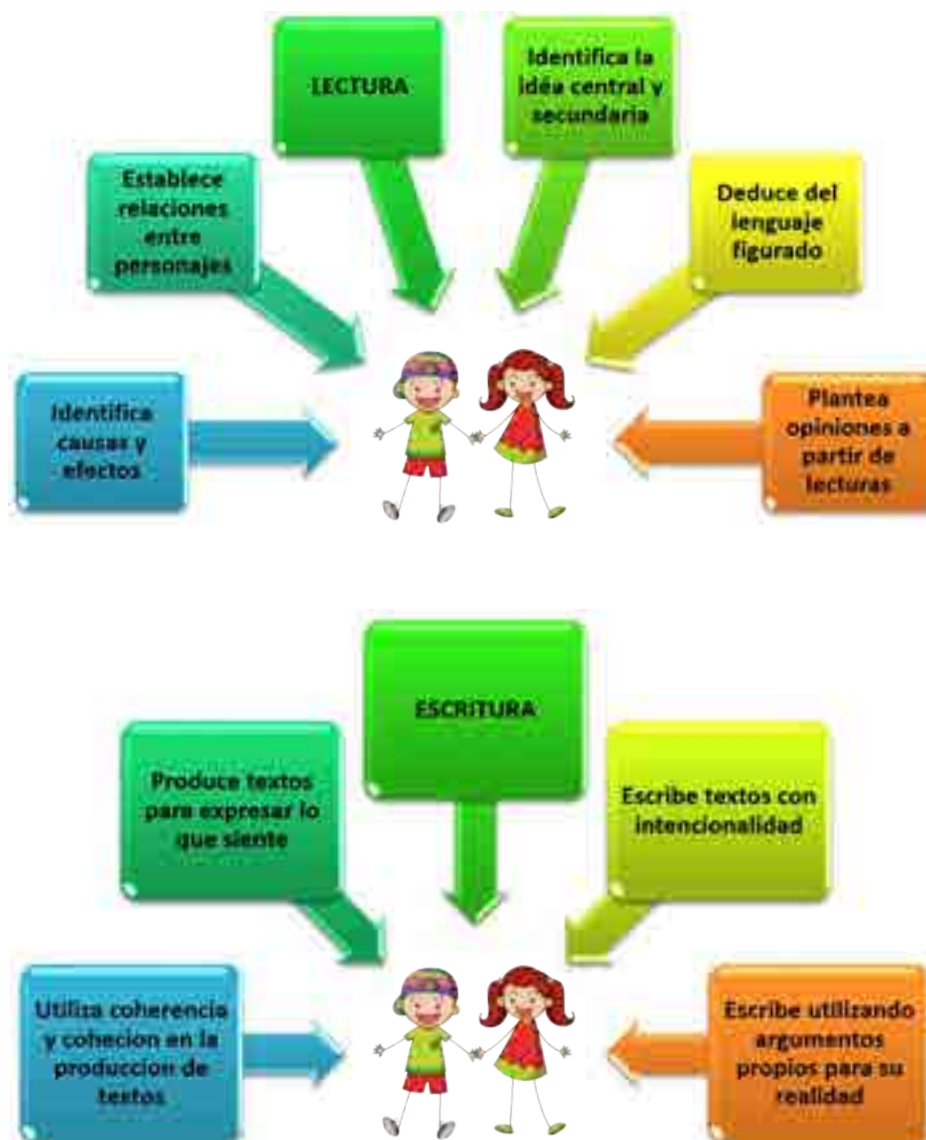
que nos debemos, es decir que estas necesidades buscan la lectura de la realidad en una primera etapa y un proceso de transformación en una segunda etapa.

### Capacidades potencialidades y cualidades en el Desarrollo de la Lengua de Forma Oral y Escrita en Primaria Comunitaria Vocacional

Este apartado está dirigido específicamente para el fortalecimiento de las capacidades potencialidades y cualidades, en Primaria Comunitaria Vocacional, recordemos que el desarrollo de estas capacidades se las trabaja de manera articulada y procesual.

#### Reflexión en equipos comunitarios:

El trabajo que venimos desarrollando con las y los niños de Primaria Comunitaria Vocacional, son aquellas capacidades necesarias para una formación integral.





A partir de lo reflexionado, te presentamos las diversas capacidades potencialidades y cualidades necesarias en las y los estudiantes para el Desarrollo de la Lengua de Forma Oral y Escrita:

### Primer año de escolaridad

Escuchar - hablar	Lectura	Escritura
<p>Escucha y comprende mensajes de la vida cotidiana y de diversos textos leídos por otros.</p> <p>Expresa de forma oral en primera lengua lo que piensa y siente respetando la opinión del otro.</p> <p><u>Expresa de forma oral mensajes cortos para comunicarse en segunda lengua y lengua extranjera.</u></p>	<p>Identifica mensajes explícitos en un texto sencillo.</p> <p>Identifica las características explícitas de los personajes y del contexto en un texto literario sencillo.</p> <p>Identifica la secuencia de acciones en un texto sencillo.</p> <p>Deduce la idea implícita del texto que lee.</p> <p>Infiere las características implícitas de los personajes en un texto sencillo.</p> <p>Comprende la secuencia de acciones en un texto sencillo.</p> <p>Expresa lo que piensa sobre el significado del mensaje de un texto sencillo.</p>	<p>Escribe textos cortos para comunicar lo que siente y piensa (experiencias sentimientos y emociones).</p> <p>Utiliza imágenes para expresar sus ideas en secuencia.</p> <p>Produce mensajes y/o textos desde su realidad con concordancia y cohesión.</p> <p>Produce textos sencillos utilizando códigos alfabéticos y el uso correcto de mayúsculas y signos de puntuación.</p>

### Segundo año de escolaridad

Escuchar - hablar	Lectura	Escritura
<p>Escucha y comprende la idea central de diversos textos asumiendo actitudes de diálogo en su vida cotidiana.</p> <p>Expresa de forma oral lo que piensa sobre el contenido de un texto que escucha o lee en primera lengua.</p>	<p>Identifica mensajes explícitos que expresen causa y consecuencia en un texto.</p> <p>Identifica las características explícitas del personaje principal, secundarios y el contexto en textos literarios sencillos.</p> <p>Identifica la secuencia de acciones en textos.</p> <p>Infiere mensajes implícitos que expresen causa y consecuencia en un texto.</p>	<p>Escribe textos que responda a diversas necesidades comunicativas de la vida cotidiana (ideas simples, experiencias, información personal).</p> <p>Organiza sus ideas a partir de imágenes y textos escritos de forma secuencial</p> <p>Produce textos (cuento, fábula, poema, canción, receta) con concordancia y cohesión.</p>

<p><u>Expresa de forma oral mensajes para comunicarse en segunda lengua y lengua extranjera.</u></p>	<p>Deduce las características implícitas de los personajes y el contexto en textos literarios sencillos.</p> <p>Comprende la secuencia de acciones en un texto sencillo.</p> <p>Expresa lo que piensa sobre la secuencia de acciones en un texto.</p> <p>Establece relaciones de comparación entre mensajes identificados de un texto y su vida diaria.</p>	<p>Produce textos escritos tomando en cuenta su estructura y el uso gramatical (sustantivos comunes y propios, oración, artículo, género y número del sustantivo, verbo, signos de exclamación y entonación, palabras agudas-graves-esdrújulas, sinónimos, antónimos, homónimos, conectores).</p>
--	---	---

### Tercer año de escolaridad

Escuchar - hablar	Lectura	Escritura
<p>Escucha y manifiesta sus ideas a partir de diversos textos que comparte.</p> <p>Expresa de forma oral lo que comprende en los diversos diálogos y textos que escucha en primera lengua.</p> <p><u>Expresa de forma oral mensajes y diálogos cotidianos para comunicarse en segunda lengua y lengua extranjera.</u></p>	<p>Identifica la información explícita que expresen causa y consecuencia en diversos texto.</p> <p>Identifica las características del personaje principal, secundarios y el contexto en diversos textos literarios.</p> <p>Identifica la información explícita que expresen la secuencia de acciones en diversos textos.</p> <p>Comprende la idea central de los textos narrativos, literarios, comunicativos e informativos.</p> <p>Comprende la causa y consecuencia en diversos textos.</p> <p>Deduce las características implícitas de los personajes y el contexto en textos literarios.</p> <p>Infiere la secuencia de acciones y finalidad del texto.</p> <p>Interpreta el significado del lenguaje figurado en textos literarios.</p> <p>Analiza la secuencia de acciones, causa y consecuencia en un texto.</p> <p>Analiza la idea central de los textos narrativos, literarios, comunicativos e informativos.</p> <p>Evalúa y compara las características de los personajes.</p>	<p>Produce textos con intencionalidad comunicativa (identificando a quién se dirige).</p> <p>Utiliza un tipo de texto adecuado a la intención comunicativa.</p> <p>Escribe manteniendo secuencia en su argumento.</p> <p>Expresa argumentos pertinentes a la situación comunicativa (informar, exponer, convencer, argumentar).</p> <p>Produce textos literarios (cuento, fábula, poema, mito, leyenda) y no literarios (artículos informativos, carta, receta) tomando en cuenta la concordancia, coherencia y cohesión.</p> <p>Produce textos narrativos, textos literarios, textos comunicativos y textos informativos, tomando en cuenta su forma, estructura gramatical y ortográfica.</p>

## Cuarto año de escolaridad

Escuchar - hablar	Lectura	Escritura
<p>Escucha y genera espacios de diálogo a partir de textos leídos para reflexionar y asumir compromisos en su realidad.</p> <p>Expresa sus ideas, lo que siente y piensa en primera lengua para asumir su posición crítica en diversos diálogos.</p> <p><u>Expresa sus ideas con fluidez, entonación, pausas y vocalización en diversos diálogos para comunicarse en segunda lengua y lengua extranjera.</u></p>	<p>Identifica la información explícita que relaciona causa y efecto en diversos texto.</p> <p>Identifica las acciones y relaciones entre personajes y el contexto en diversos textos literarios.</p> <p>Infiere la idea central del texto.</p> <p>Infiere la relación de causa, consecuencia y finalidad en diversos textos.</p> <p>Deduce sentimientos, emociones de los personajes en diversos textos literarios.</p> <p>Comprende la secuencia de acciones, espacio, lugar, tiempo en textos narrativos.</p> <p>Interpreta el significado del lenguaje figurado en textos literarios.</p> <p>Relaciona el contenido y sentido del texto con la realidad para emitir sus opiniones.</p> <p>Compara la relación de causa o consecuencia de las ideas de diversos textos.</p> <p>Compara y analiza sentimientos, emociones y pensamientos de los personajes en diversos textos literarios.</p>	<p>Produce diversos textos con intencionalidad comunicativa (identificando a quién se dirige).</p> <p>Utiliza textos adecuados a la intencionalidad comunicativa.</p> <p>Escribe textos manteniendo secuencia en sus argumentos.</p> <p>Expresa argumentos pertinentes a la situación comunicativa (informar, exponer, convencer, argumentar).</p> <p>Escribe textos comparando pensamientos propios con los de otros.</p> <p>Produce textos literarios (cuento, leyenda poema) y no literarios (carta, noticias,) tomando en cuenta la concordancia, coherencia y cohesión.</p> <p>Produce textos escritos sencillos en segunda lengua y lengua extranjera.</p> <p>Produce textos escritos literarios y no literarios para narrar y describir, tomando en cuenta su forma gramatical y ortográfica.</p>

**Quinto año de escolaridad**

Escuchar - hablar	Lectura	Escritura
<p>Escucha la opinión del otro y expresa de forma oral en primera lengua su postura con criterio respetando el turno de participación.</p> <p><u>Se comunica de forma oral en segunda lengua y lengua extranjera.</u></p>	<p>Identifica la información explícita que relaciona causa, efecto y finalidad en diversos texto.</p> <p>Identifica las acciones y relaciones entre personajes y el contexto en diversos textos literarios.</p> <p>Infiere la idea central y secundaria en textos narrativos, literarios, comunicativos, informativos y argumentativos.</p> <p>Infiere el principal argumento de un texto.</p> <p>Infiere sentimientos, emociones y pensamientos de los personajes en diversos textos literarios.</p> <p>Deduce las relaciones implícitas de causa, efecto y finalidad en diversos textos.</p> <p>Interpreta el significado del lenguaje figurado en textos literarios.</p> <p>Analiza la idea central en diversos textos y argumenta su posición crítica.</p> <p>Compara el principal argumento de un texto con otros.</p> <p>Evalúa la actitud de los personajes en diversos textos literarios.</p> <p>Compara las relaciones de causa, efecto y finalidad entre dos textos.</p> <p>Analiza el significado del lenguaje figurado en textos literarios.</p>	<p>Produce diversos textos con intencionalidad comunicativa (identificando a quién se dirige).</p> <p>Utiliza textos adecuados a la intencionalidad comunicativa. Escribe textos manteniendo secuencia en sus argumentos.</p> <p>Expresa argumentos pertinentes a la situación comunicativa (informar, exponer, convencer, argumentar).</p> <p>Utiliza lenguaje pertinente para comunicarse con la persona a quien escribe.</p> <p>Expresa su opinión empleando argumentos fundamentados.</p> <p>Produce textos literarios (cuento, poema, leyenda) y no literarios (noticias, entrevista, reportaje, guión de cuña radial, noticias, publicitarios, científicos, ensayos biografía, autobiografía) con coherencia, concordancia y cohesión. (Palabras polisémicas- monosémicas, analogías) asumiendo una posición crítica de su realidad.</p> <p>Produce textos relacionados a su cotidianidad en segunda lengua y lengua extranjera.</p> <p>Produce textos argumentativos sobre la realidad social estableciendo relaciones de causa y consecuencia usando adecuadamente las normas gramaticales y ortográficas (acentuación de palabras compuestas, punto y coma, determinantes indefinidos- numerales- posesivos- demostrativos, modos y conjugación del verbo, el adverbio).</p>

Sexto año de escolaridad

Escuchar - hablar	Lectura	Escritura
<p>Escucha la postura del otro para intervenir con criterio propio.</p> <p>Expresa de forma oral su postura con criterio sobre el contenido de un texto en primera lengua.</p> <p><u>Se comunica de forma oral en segunda lengua y lengua extranjera.</u></p>	<p>Identifica la información explícita que relaciona causa, efecto y finalidad en diversos texto.</p> <p>Identifica las acciones y relaciones entre personajes y el contexto en diversos textos literarios.</p> <p>Infiere la idea central y secundaria en textos narrativos, literarios, comunicativos, informativos y argumentativos.</p> <p>Infiere diferentes argumentos en textos científicos y ensayos.</p> <p>Infiere el significado de palabras y lenguaje figurado según contexto en textos literarios.</p> <p>Deduce causa efecto y finalidad en diversos textos.</p> <p>Interpreta el significado del lenguaje figurado en textos literarios.</p> <p>Compara la idea central y secundaria entre varios textos y emite su posición crítica con argumentos.</p> <p>Analiza sentimientos y pensamientos de los personajes en diversos textos literarios y argumenta su posición crítica.</p> <p>Compara y analiza argumentos en textos científicos y ensayos.</p> <p>Infiere el significado de palabras y lenguaje figurado según contexto en textos literarios.</p>	<p>Produce diversos textos con intencionalidad comunicativa (identificando a quién se dirige).</p> <p>Utiliza textos adecuados a la intencionalidad comunicativa.</p> <p>Escribe textos manteniendo secuencia en sus argumentos.</p> <p>Expresa argumentos pertinentes a la situación comunicativa (informar, exponer, convencer, argumentar).</p> <p>Utiliza lenguaje pertinente para comunicarse con la persona a quien escribe.</p> <p>Expresa su opinión empleando argumentos fundamentados.</p> <p>Produce textos narrativos, líricos, informativos y argumentativos de acuerdo a la estructura textual con coherencia, concordancia, cohesión.</p> <p>Produce textos para comunicarse en segunda lengua y lengua extranjera.</p> <p>Produce diversos tipos de texto con criterio propio estableciendo diferencias y similitudes con el uso adecuado de gramáticas y ortografías (estructura del sujeto-predicado, concordancia en la oración simple, preposiciones, conjunciones, dos puntos, conectores, anáforas-cataforas-elipsis).</p>

## Recuerda:

Estas capacidades no deben ser trabajadas como contenidos, sino como aquellas habilidades que debemos desarrollar en las y los estudiantes, utilizando diversas estrategias que nos permitan reforzar los procesos integrales en las y los niños en Primaria Comunitaria Vocacional.

## Reflexión en equipos comunitarios:

Uno de los problemas que venimos arrastrando en el desarrollo de la lectura es que cuando los niños se enfrentan a textos con los cuales no están familiarizados o a conocimientos que son poco usuales en su vida cotidiana, la lectura no tiene sentido para ellos. La importancia de partir de la experiencia y los conocimientos acumulados de los niños, posibilitan vincular la realidad con los textos que leen.

Es un ejercicio donde el maestro **lee la realidad de los estudiantes** y comprende el lenguaje con el que los niños se relacionan en su vida cotidiana, para enriquecerlo a partir de los procesos de lectura, además que es importante para generar la **motivación**.

Motivación en la comprensión de la lectura

Mostramos a las y los niños la imagen del texto, por ejemplo: “El Jichi del Lago de la Comunidad de Petronila” para que **imaginen** de qué se trata la narrativa del texto.

### El Jichi del Lago de la comunidad de Petronila

Ynes Elsa Canare Choque



La idea del ejercicio es que las y los niños encuentren sentido a la lectura y despierten su **curiosidad** respecto al mismo.

Identifiquemos las **palabras/mensajes** más recurrentes e importantes del texto, la idea es que las y los niños vayan vinculando los elementos nuevos con sus experiencias y con



su bagaje de conocimientos acumulados. También de lo que se trata es de ampliar el vocabulario con las nuevas palabras.

Realicemos algunas preguntas para indagar el conocimiento y experiencia de las y los niños respecto a: (“El Jichi del Lago de la Comunidad de Petronila”)

- *Quien es el Jichi*
- *Frecuentaba*
- *Conoces la ciudad de Cobija*
- *Conoces a una curandera*
- *Conoces a una sabia*
- *Que son los ánimos*
- *Sobrenatural*

“¿Qué viene a tu mente cuando escuchas estas palabras?”

Escuchamos a las y los estudiantes respecto a los **sentidos y significados** de las palabras y profundizamos el diálogo preguntándoles los motivos o razones de sus respuestas (¿por qué?). Posteriormente el maestro aclara el sentido de las palabras nuevas en función al texto. De esta manera vamos preparando a las y los estudiantes para la lectura.

### Fortalecimiento de la comprensión y reflexión de lectura

Generalmente cuando desarrollamos procesos de lectura con las y los estudiantes, nuestro entendido proceso de comprensión se limita a explicitar los elementos visibles del texto, es decir, nos limitamos a describir lo que ya está escrito de manera visible y literal en el texto; descuidando el desarrollo de la capacidad reflexiva de los estudiantes.

Pasa por comprender que en el actual contexto existe la necesidad de formar sujetos capaces de comprender y posicionarse críticamente respecto a los discursos que se van configurando en un mundo cada vez más complejo. Es por eso que es indispensable centrar nuestros esfuerzos en transitar estos procesos de formación, de fortalecimiento de los estudiantes.

Esto implica vincular la comprensión de la realidad de los estudiantes, sus herramientas comunicativas cotidianas con lo que lee, lo cual exige comprensión y superar la visión de lectura como un proceso tan sólo de decodificación de textos, como la posibilidad de que sean las y los estudiantes sujetos quienes interpretan, dan sentido y asumen una posición crítica frente a los textos.

En ese sentido, es de vital importancia el rol que el maestro asume en este proceso formativo, porque es necesario que estos se maticen en procesos focalizados en el niño y no en la reproducción de contenidos que muchas veces no tienen sentido para las y los estudiantes. Para ello, proponemos trabajar en torno a las siguientes pautas:



**En función de los textos que leamos, realizar 4 tipos de preguntas:**

- La primera, dirigida a identificar información explícita del texto, para desarrollar y fortalecer el nivel textual de comprensión de lectura.
- La segunda, dirigida a inferir información no explícita del texto, con la intención de fortalecer el nivel deductivo de comprensión de lectura.
- La tercera, dirigida desarrollar la capacidad de valoración de los estudiantes respecto a lo que leen.
- La cuarta, dirigida a que los estudiantes establezcan preguntas dirigidas al autor del texto para indagar la intencionalidad y propósito del mismo.

Por ejemplo, realicemos el ejercicio con la leyenda “El Jichi del Lago de la Comunidad de Petronila”.

Comprensión de la lectura	Preguntas sugeridas:
Nivel textual	¿Quién era el Jichi?
Nivel deductivo/inferencial	¿Por qué se enfermó Mery?
Para uno mismo	¿Qué hubieses hecho tú, en el lugar de Mery?
Para el autor	¿Cuál era el mensaje que quería transmitir con la leyenda de “El Jichi del Lago de la Comunidad de Petronila”?

**Guiar la actividad hacia el sentido global del texto**

En este ejercicio es importante que el maestro tenga una idea clara del sentido global del texto y la idea central del mismo, ya que se trata de establecer preguntas que permitan a los estudiantes dirigir su atención hacia las ideas centrales del texto. Este ejercicio plantea la necesidad de que el maestro ejercite la capacidad de problematizar el texto a partir de preguntas pertinentes. Siguiendo el ejemplo de la leyenda “El Jichi del Lago de la Comunidad de Petronila”:

Idea central del texto: “El conversar con extraños”

Cuando la o el maestro comprende el sentido global del texto y su intencionalidad, de lo que se trata es que a partir de ese conocimiento elabore preguntas que orienten a los estudiantes en ese sentido, por ejemplo:

*¿Por qué Mery iba al lago sola?*

*¿Cómo se enferma Mery?*

## Estrategias para el desarrollo de la comprensión de lectura

A partir de la manera en que nos permitimos desarrollar las capacidades en las y los niños en, te sugerimos considerar las siguientes actividades:

### - Expresión corporal

Mediante la dramatización, las y los niños asumen roles, identifican personajes. (*Textual – deductivo – crítico*)



### - Expresión plástica

Al modelar en plastilina los personajes encontrados, recuerdan a los personajes. (*Textual – deductivo – crítico*)

### - Expresión oral

Al recordar y mencionar los diversos momentos. (*Textual – deductivo – crítico*)



### - Deducción de mensajes

Al momento de que se construye mensajes orales de los posibles comentarios que hicieron los personajes del texto amplían su lenguaje oral. (*Textual – deductivo – crítico*)

### - Sucesos acontecidos

Al deducir posibles consecuencias en razón de los sucesos acontecidos en el texto. (*Textual – deductivo – crítico*)



### - Creatividad manifiesta

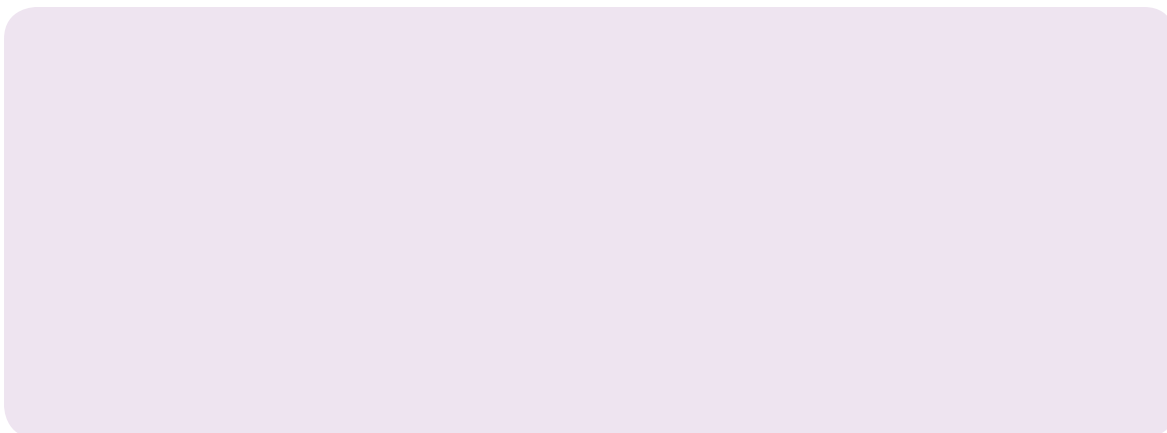
Recreando diversos momentos (confusión de las secuencias), encontramos una posición para la manifestación de opinión personal (*Textual – deductivo – crítico*)

### - La familia en la lectura de textos

Recreando diversas situaciones reales, vinculamos el texto con nuestra realidad y planteamos nuestra opinión (*Textual – deductivo – crítico*)

### Trabajo en equipos comunitarios:

A partir del ejercicio anterior visibilicemos la manera en que trabajamos otros textos con las y los estudiantes en Primaria Comunitaria Vocacional, como por ejemplo: cuentos, poemas, leyendas y otros.



## Reflexión en equipos comunitarios

En equipos comunitarios reflexionemos en el video:

**“Leer y Escribir”**

**DURACIÓN:** 6:49 minutos



## Producto de la Unidad Temática No. 4

- Propuestas para la evaluación de las capacidades en los procesos educativos desarrollados en Primaria Comunitaria Vocacional.

## Sesión de Socialización

En equipos comunitarios de acuerdo a los tiempos de las y los participantes maestras y maestros.

## Producto del Módulo 4

Experiencia de concreción del desarrollo integral de las lenguas en el año de escolaridad que regenta desde el Plan de Clase hasta las herramientas de evaluación, pasando por el desarrollo de la clase y los materiales elaborados para el efecto.

## Bibliografía:

- ALMAGRO Holgado, Manuel (2028). “El lenguaje inclusivo frente a la RAE. En: CTXT” REVISTA (Digital) CONTEXTO. No. 176, 04/07/2018. Recuperado a 10:04/09/07/2018 de: <http://ctxt.es/es/20180704/Firmas/20472/RAE-lenguaje-inclusivo-linguistica-femenismo-igualdad.htm>.
- APAZA, Apaza Ignacio. “Descolonizar la Educación y Desarrollar las Lenguas Indígenas”.
- CASSANY, Daniel Tras las líneas. “Sobre la lectura contemporánea”. Barcelona 2006.
- LÓPEZ, Angel. “El mapa del cerebro bilingüe.” En: El Mundo (digital). Neurociencia. Madrid, España. Recuperado a 07:09/15/07/2018 de: <http://www.elmundo.es/elmundosalud/2012/03/23/neurociencia/1332521865.html>
- ALMAGRO, Manuel H. “El lenguaje inclusivo frente a la RAE”.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). “Planes y Programas de Primaria Comunitaria Vocacional”. La Paz, Bolivia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). Unidad de Formación Nro. 13 “Comunicación y Lenguajes: Lenguas Castellana y Originaria - Sistemas de Comunicación y de Lenguajes de Nuestros Pueblos y Naciones”. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2017). Cuaderno de Concreción Nro. 15 “Educación Primaria Comunitaria Vocacional”. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- MINISTERIO DE EDUCACION DE BOLIVIA (2016). “Comunicación y Lenguajes: Lengua Extranjera”. Unidad de Formación Nro. 10.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (2011). “Desafíos de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en Bolivia en el Marco del Estado Plurinacional”. Memoria del seminario – taller. Cochabamba Bolivia.
- MOSONY, Emilio. “Estado actual de la Enseñanza Intercultural Bilingüe”.
- TEJADA, Haroey - Alfonso Vargas. “Hacia la integralidad de la literalidad crítica, la literalidad funcional y la literalidad cultural”. Universidad del Valle (Colombia).
- UNESCO/OREALC. (2016) “Aportes para la enseñanza de Escritura, Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo” (TERCE). Santiago de Chile. Chile.
- UNESCO/OREALC. (2016). “Aportes para la enseñanza de Lectura, Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo” (TERCE). Santiago de Chile. Chile.
- UNESCO/OREALC. (2016). “Logros de aprendizaje Laboratorio Latino Americano de Evaluación de la calidad de la Educación” (TERCE). Santiago de Chile. Chile.
- SÁNCHEZ, Rojo Alberto. “Raimon Panikkar va a la Escuela: Diálogo Intercultural y Atención a la Diversidad”.
- WALQUI, Aida y Viviana Galdames. “Enseñanza de castellano como segunda lengua”. <http://wwwrevista>.
- XAVIER Roegiers “Capacidades y competencias en la escuela una búsqueda de sentido”.





**la revolución educativa AVANZA**