



**CILA**

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada  
Facultad de Letras y Ciencias Humanas

**CENTRO DE DOCUMENTACIÓN  
DE LENGUAS Y LINGÜÍSTICA  
“INÉS POZZI-ESCOT”**

**RD-04473-2003**

**Programa experimental de quinua  
(informe de 1964-1968)**

**Madeleine Zúñiga Castillo  
y Alicia Carrasco de Moya**

**Documento de Trabajo N. ° 39**

**Diciembre, 1978**

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Centro de Investigación de Lingüística Aplicada

PROGRAMA EXPERIMENTAL DE QUINUA

(Informe de 1964 - 1968)

Dra. Madeleine Zúñiga C.

Directora del Programa Experimental  
de Educación Bilingüe del CILA en  
Ayacucho.

Alicia Carrasco de Moya

Profesora del C.E. 38002 de Ayacucho.

## EL PROGRAMA EXPERIMENTAL DE QUINUA DE 1964 A 1968

(Informe)

### Introducción

1. Orígenes del programa
2. Objetivos
  - 2.1 General
  - 2.2 Específicos
3. Etapa pre-experimental
4. La organización del programa experimental de 1966 a 1968
  - 4.1 Escuelas y secciones
  - 4.2 Datos de alumnos
  - 4.3 Los profesores del programa
  - 4.4 Materiales en experimentación
  - 4.5 Supervisión y asesoramiento
5. Estrategias metodológicas experimentadas
  - 5.1 Descripción de estrategias
  - 5.2 Evaluación y resultados del experimento entre 1966-1967
    - 5.2.1 Resultados de la castellanización
    - 5.2.2 Resultados de las diferentes estrategias de alfabetización.
6. El programa experimental en 1968
  - 6.1 Innovaciones en el programa
  - 6.2 La enseñanza de castellano oral
  - 6.3 La alfabetización en quechua y en castellano
  - 6.4 Resultados del programa experimental de Quinua en 1968
7. Factores que influyeron en el desarrollo del programa
  - 7.1 Con respecto a los alumnos
  - 7.2 Problemas a nivel del personal docente
  - 7.3 Pobreza de recursos en la planta física
8. Conclusiones
9. Recomendaciones

## Introducción

El Programa Experimental de Educación Bilingüe que lleva a cabo la UNMSM en Ayacucho se encuentra ahora en su cuarta etapa de experimentación. Sin embargo, muy poco se ha difundido sobre la experiencia que se ha ido adquiriendo a través de ya casi catorce años de trabajo con escuelas rurales de habla quechua, así como sobre los resultados obtenidos dentro del Programa y que han motivado el pase de una etapa a otra. Por esta razón, una de las tareas que nos hemos impuesto dentro de esta cuarta etapa de trabajo, es la de dar a conocer, a través de diversas publicaciones, las actividades, organización y resultados del Programa desde sus inicios. Así, ofrecemos aquí un informe sobre lo que fue el llamado Programa Experimental de Quinua en su primera etapa de trabajo en Ayacucho, años 1964 a 1968.

Este documento ha sido elaborado en base a los diferentes informes anuales preparados por el Director de Campo del programa, Profesor Florián Luque, y datos de profesores, alumnos, materiales, etc., contenidos en los archivos del CILA en Ayacucho. La labor de las autoras del trabajo ha sido la de recopilar toda la información posible sobre la forma cómo se trabajó y los resultados que se obtuvieron en esos cuatro años de experimentación, analizar los datos para darles una justa interpretación y ponerlos en conocimiento a los lectores interesados.

De hecho la experiencia más importante en esta primera etapa del programa fue la aplicación de diferentes estrategias con respecto a la alfabetización de los niños quechua-hablantes. Mucho se dice entre aquellos que demuestran especial interés en la educación de los pobladores

quechuas- sobre si la alfabetización debe hacerse en la lengua materna o en la lengua castellana. No obstante, muchas veces las opiniones vertidas no están basadas en un conocimiento real y objetivo de lo que la comunidad quechua-hablante siente como necesidad con respecto a su alfabetización. El Programa Experimental de Quinua probó la alfabetización en quechua y también en castellano y encontró que lo que puede ser teóricamente válido, en la práctica puede invalidarse debido a factores no controlables dentro de un experimento pedagógico-lingüístico, tales como, las necesidades socio-económicas del grupo humano objeto de la experimentación. En el caso concreto del programa de la Universidad de San Marcos, la comunidad de Quinua rechazó la alfabetización en quechua por considerar que era un atraso frente a su urgente necesidad de aprender a leer y escribir en castellano. Este fue el criterio que determinó el cierre de esta primera etapa experimental.

El informe presenta una descripción de la estructura y organización del Programa de Quinua desde sus inicios (1964-1965) hasta la primera etapa experimental propiamente dicha, de 1966 a 1968. Luego de una breve reseña sobre los orígenes del programa y los objetivos que perseguía, se dan datos sobre las escuelas experimentales, los alumnos, los profesores, los materiales empleados, la forma en que se llevó a cabo la supervisión y asesoramiento de los profesores.

Las estrategias metodológicas experimentadas y los resultados que se obtuvieron en sus diversas acciones son presentados en el punto 5 del informe. Las actividades desarrolladas en 1968 son detalladas en un punto aparte ya que revisten características diferentes a las de los años

anteriores. Por último, hacemos mención a otros factores que escaparon al control del experimento y que incidieron en el desarrollo del programa, antes de pasar a dar conclusiones de la experimentación y recomendaciones finales.

## 1. Orígenes del programa.

El Programa Experimental de Quinua nació como una unidad de trabajo del Plan de Fomento Lingüístico de la UNMSM, el 20 de abril de 1964. Antes de ser programa experimental fue un proyecto de educación bilingüe que se elaboró con la colaboración de la Universidad de Cornell, a través de la participación del Dr. Donald Solá. El trabajo que se desarrolló en el año escolar de 1964 tuvo un carácter pre-experimental, etapa de la cual informaremos más adelante. Sin embargo, con la experiencia ganada ese año se vio la necesidad de impulsar la continuidad del proyecto, dada la importancia que podía tener para afrontar los problemas pedagógicos derivados del bilingüismo quechua-castellano de la región ayacuchana que se escogió para su aplicación. Con esta finalidad se buscó el respaldo del Ministerio de Educación Pública y el concurso de una agencia extranjera como fuente de financiación. Es así como se logró que el Proyecto de Quinua fuese oficialmente reconocido mediante Resolución Ministerial N° 4935, del 12 de abril de 1965. Es más, en esa misma fecha el Núcleo Escolar Campesino N° 615 de Quinua -por Resolución Ministerial N° 1234- fue declarado Núcleo Experimental, al mismo tiempo que se autorizó a la UNMSM a aplicar en él el llamado "Proyecto de Quinua". Por otro lado, el Plan de Fomento Lingüístico consiguió el auspicio de la Fundación Ford para llevar a cabo diversas actividades, entre ellas el Proyecto de Quinua.

Las bases legales del proyecto fueron ampliadas con Resoluciones complementarias. Por una de ellas, el Ministerio nombró a cuatro maestros para que colaboraran con el experimento de la UNMSM, y la Dirección del Núcleo N° 615 autorizó la participación de dos profesores más. Estos seis maestros -pagados por el Ministerio de Educación- trabajaron bajo la orientación y supervisión del Director de Campo del

Experimento, Sr. Florián Luque. Esta fue la estructura que cimentó la primera etapa del trabajo de la UNMSM en Quínta, Ayacucho.

## 2. Objetivos.

2.1. Objetivo general. Fue objetivo general del proyecto probar que la castellanización y alfabetización de los niños quechua-hablantes de la sierra peruana podían ser aceleradas si se aplicaban en la escuela métodos pedagógico-lingüísticos que tuvieran en cuenta la lengua materna de los niños y la necesidad de un proceso de aprendizaje, técnicamente controlado, que los familiarizara con el uso del español.

Se consideró que -de lograrse el objetivo general- como consecuencia natural disminuiría el elevado índice de deserción escolar en el Primer Año de primaria y, a la vez, aumentaría el número de matriculados en el grado de Transición. Paralelamente se buscaba que a través de la labor pedagógica y la relación de la escuela con la comunidad, particularmente con la población de edad escolar, la Universidad contribuiría a que la escuela campesina cumpliera sus fines de manera más efectiva.

2.2. Objetivos específicos. Durante los cinco años que duró esta primera etapa del programa los objetivos específicos fueron:

- 1º. Probar experimentalmente los beneficios que la aplicación de criterios pedagógico-lingüísticos reportaría a la castellanización de los niños quechua-hablantes.
- 2º. Crear una técnica de castellanización-alfabetización utilizando la lengua materna como medio de comunicación entre el maestro y los alumnos y de acuerdo con premisas pedagógico-lingüísticas.
- 3º. Preparar textos necesarios para la enseñanza-aprendizaje del castellano, lectura, escritura y cálculo.

4º. Elaborar las guías didácticas para la castellanización, alfabetización y la enseñanza de cálculo para Transición, Primero y Segundo Años.

3. Etapa Pre-experimental.

El Proyecto de Quinua inició en abril de 1964 lo que calificamos como una etapa pre-experimental, dada la magnitud del trabajo que se realizó en ese año y el siguiente.

Para la aplicación del Programa se escogió la Escuela Central del Núcleo Escolar Campesino N° 615 de Quinua (3,200 m.s.m), una pequeña población campesina situada a 30 Km. de la ciudad de Ayacucho, en la provincia de Huamanga, departamento de Ayacucho. Se trabajó únicamente con dos secciones de Transición y un total de ochenta y cinco alumnos. Una de las secciones formó el Grupo Experimental, en el cual se siguieron las orientaciones metodológicas del Plan de Fomento Lingüístico y se utilizaron los materiales preparados para este efecto. La otra sección era llamada Grupo Control y en ella se trabajó con métodos y materiales tradicionales.

En esta etapa se buscaba saber qué efecto podría tener la aplicación de técnicas pedagógicas especialmente diseñadas para la enseñanza-aprendizaje oral del castellano y la alfabetización en esta misma lengua. El quechua -lengua materna de los niños- se conservaba en uso en la escuela como instrumento de comunicación. Los resultados obtenidos en diciembre de ese año fueron favorables al Grupo Experimental, lo que impulsó la decisión de continuar con la aplicación del programa. De otro lado, se vio la necesidad de revisar y reajustar los materiales empleados.

Al año siguiente -1965- se formaliza la relación con el Ministerio de Educación (R.M. N° 4935 y R.M. N° 1234), lo cual permite contar con la participación de dos profesos

res nombrados expresamente para trabajar en el programa en la Escuela Central de Quinua. Desafortunadamente, por razones administrativas, la labor en la escuela no pudo iniciarse sino hasta el segundo semestre. Este retraso de hecho afectó la aplicación del programa, que continuaba concentrado en las dos secciones de Primer Año que habían sido promovidas del año anterior. Es decir, se trabajaba con los mismos alumnos y con los mismos métodos y materiales de 1964. Pese a que los resultados de las evaluaciones de este año demuestran una ligera superioridad del Grupo Experimental frente al Grupo Control, dadas las limitaciones del tiempo en que efectivamente se aplicó el programa, no podemos calificarlos como significativos. Por esta razón, consideramos que el trabajo de 1965 fue más bien una continuación de la etapa pre-experimental iniciada en 1964.

Para la aplicación de la etapa pre-experimental se elaboraron tres textos mimeografiados: "Vamos a leer" (38 pp.), "Mira Bien" (50 pp.) y "Ya sé contar" (46 pp.).

Cuadro N° 1

ETAPA PRE-EXPERIMENTAL: ESCUELA, SECCIONES Y NUMERO DE ALUMNOS

Año	Escuela	Sec.Experim.	Sec.Control	N° Alum.
1964	Escuela Central N° 615 Quinua.	Trans. A	Trans. B	85
1965	Escuela Central N° 615 Quinua.	1° Año A	1° Año B	86

4. La organización del programa experimental de 1966 a 1968.

Concluida la etapa pre-experimental que acabamos de describir brevemente, en 1966 se da inicio al Programa Experi-

mental propiamente dicho. Ese año el experimento de Quinua alcanza su mejor articulación -con las autoridades del Núcleo N° 615, con las autoridades regionales de educación y con el Ministerio de Educación. Se desarrolla dentro de un marco de condiciones muy favorables. A continuación haremos una descripción general de los diferentes aspectos organizativos del programa de 1966 a 1968.

4.1. Escuelas y secciones. En 1966, el Programa Experimental se aplica en tres secciones de la Escuela Central N° 615 de Quinua: Transición A, Transición B y Primero A. En el mismo plantel se tienen como secciones de control a Transición C y Primero B. (Ver cuadro N° 2.)

Al año siguiente, 1967, a fin de comprobar la eficacia de los materiales y sistemas ya experimentados en Quinua, en otras localidades con problemas similares, y atendiendo las solicitudes de los maestros de esas escuelas, se incluyeron de manera informal en el experimento las escuelas de Luricocha (Huanta) y dos escuelas de Sacsamarca (Víctor Fajardo.) Por esto fueron llamadas escuelas de comprobación. (Ver cuadro N° 2.)

En la Escuela Central de Quinua se continúa el trabajo con las secciones iniciadas en el experimento el año anterior, pero que este año pasan a ser las secciones de Primero A y B y Segundo A. Además, se comienza el programa con Transición A. Como secciones de control se tienen a Transición B y Segundo B. No hubo Control para el Primer Año. En Luricocha se tuvo una sección de comprobación, se trabajó con Transición B. Las escuelas de Sacsamarca, en cambio, si bien fueron consideradas como posibles centros de comprobación, no pudieron lograr este objetivo debido a las dificultades de acceso a las mismas. La lejanía de estas escuelas imposibilitó las visitas de asesoramiento y supervisión y, consecuentemente, la evaluación del programa.

1968 fue año de innovaciones en el programa. En lo que respecta a las secciones de control en la Escuela de Quinua, se vio por conveniente eliminarlas ya que el tenerlas en el mismo plantel que las secciones experimentales permitía que los métodos y materiales del programa influyeran en los maestros que tenían a su cargo una sección control, entrando en franca competencia con lo experimental y -en muchos casos- abandonando los programas oficiales. Las secciones de control fueron ubicadas en las dos escuelas, de Varones y Mujeres, del Distrito de San Cristóbal de Socos, que fueron declaradas experimentales oficialmente, pero que dentro de la organización interna del programa fueron destinadas para servir como Secciones de Control. De esta manera se buscaba lograr un estudio comparativo más puro y objetivo.

Otra novedad de ese año fue la creación de una sección de Pre-Escolar con la cual se pensaba solucionar el problema de la heterogeneidad de edades en Transición, por un lado, y, por el otro, superar la dificultad que evidenciaban los niños menores de siete años, quienes parecían no estar aún preparados para desarrollar un programa regular de Transición.

Debido a estos cambios en la estructuración del programa, en 1968 se trabaja con las siguientes secciones experimentales: seis Secciones Experimentales en la Escuela de Quinua: Pre-Escolar, Transición A y B, Primero A y B y Segundo Año. Para los fines de comprobación del experimento se decidió cambiar de localidad a una más cercana. Se escogieron como centros de comprobación las Escuelas Seccionales de Moya y Chiwampampa, dos anexos de Quinua. En estas dos escuelas se trabajó con las secciones de Transición y Primer Año. Luricocha quedó como escuela control, con las secciones de Transición y Primero A. Las secciones de Control en Socos fueron cinco: Transición Varones, Transición Mujeres, Primero A y B y Segundo Año. (Ver cuadro N° 2).

Cuadro N° 2

RELACION DE ESCUELAS Y SECCIONES DEL PROGRAMA EXPERIMENTAL  
DE QUINUA DE 1966 a 1968.

Año	Escuelas	Sección Experimental	Sección Comprob.	Sección Control
1966	Escuela Central N° 615 Quinua	Trans. A Trans. B Prim. A		Trans. C Prim. B
1967	Escuela Central N° 615 Quinua	Trans. A Prim. A Prim. B Seg. A		Trans. B Segun. B
	Escuela de Varones N° 595 Luricocha		Trans. A	Trans. B
	Escuela de Varones Sacsamarca		Transición	
	Escuela de Mujeres Sacsamarca		Transición	
1968	Escuela Central N° 615 Quinua	Pre-Escol. Trans. A Trans. B Prim. A Prim. B Segundo		
	Escuela Seccional Moya		Transición Primero	
	Escuela Seccional Chiwampampa		Transición Primero	
	Escuela de Varones N° 595 Luricocha			Transición Prim. A
	Escuela de Socos			Trans. V. Trans. M. Prim. A Prim. B Segundo

4.2. Datos de alumnos. En el Cuadro N° 3 ofrecemos los datos parciales y totales del número de alumnos involucrados de una y otra forma en el Programa de Quinua. De 1966 a 1968 se trabajó con un total de 1,314 alumnos.

Cuadro N° 3

NUMERO DE ALUMNOS INVOLUCRADOS EN EL PROGRAMA DE 1966 a 1968

Año	Escuela	Secciones	Matriculados	Totales
1966	Quinua	Trans. A	35	162
		Trans. B	35	
		Trans. C	33	
		Prim. A	29	
		Prim. B	30	
1967	Quinua	Trans. A	49	251
		Trans. B	48	
		Trans. C	33	
		Prim. A	34	
		Prim. B	33	
		Segun. A	27	
		Segun. B	27	
	Luricocha	Trans. A	40	80
		Trans. B	40	
	Sacsamarca	Trans. Varones	59	130
Trans. Mujeres		71		
1968	Quinua	Pre-Escolar	42	222
		Trans. A	35	
		Trans. B	35	
		Prim. A	34	
		Prim. B	25	
		Segun.	51	
	Moya	Trans.	44	64
		Prim.	20	
	Chiwampampa	Trans.	36	63
		Prim.	27	
	Luricocha	Trans.	40	96
		Prim.	56	
	Socos	Trans. Varones	80	246
		Trans. Mujeres	49	
		Prim. A	40	
Prim. B		35		
Segun.		42		

TOTAL 1,314

Con los datos recopilados hemos elaborado también el Cuadro N° 4, en el cual presentamos el porcentaje de alumnos retirados cada año en las diferentes escuelas del Programa. Sin embargo, debemos tener en cuenta que -del número de matriculados en una sección en 1966- el número de retirados se incrementa año a año. Desafortunadamente, no se hizo un seguimiento para determinar qué porcentaje de alumnos matriculados en 1966 en Transición, por ejemplo, tuvieron una continuidad ininterrumpida de escolaridad hasta 1968.

Es un fenómeno reconocido que en zonas rurales el porcentaje de retirados es bastante elevado. De ahí que sea interesante observar que en la Escuela Central de Quinua los porcentajes de retirados son bastante menores que en las escuelas de Comprobación o Control, con excepción de Moya que es una comunidad cuya riqueza de recursos sustenta mayores posibilidades de acceso y continuidad de la escuela.

Cuadro N° 4

NUMERO Y PORCENTAJE DE ALUMNOS RETIRADOS DE LAS ESCUELAS DEL PROGRAMA DE 1966 A 1968

Año	Escuela	Matriculados	N° Retirados	% Retirados
1966	Quinua	162	21	12.9
1967	Quinua	218	34	15.5
	Luricocha	80	21	26.2
	Sacsamarca	130	48	36.9
1968	Quinua	222	31	13.9
	Moya	64	4	6.2
	Chiwampampa	63	19	38.1
	Socos	246	87	35.3

Un dato que también es interesante observar es el de la disminución progresiva de la población escolar en general -y de la femenina en particular- a medida que se avanza

en grado de escolaridad. Examinemos en detalle los datos registrados en 1967 en la Escuela Central de Quinua. (Ver cuadro N° 5.) En primer lugar, advertimos que el número total de matriculados en Transición es 49, mientras que en Segundo Año se matriculan prácticamente la mitad de alumnos, 27. Paralelamente, podemos ver que esa disminución se debe fundamentalmente al retiro gradual de la población escolar femenina. Así, vemos que en Transición hay un número casi equitativo de varones (27) y mujeres (22) matriculados en la sección. En cambio, en Segundo Año vemos que la participación del elemento femenino se reduce a menos de la cuarta parte de la sección, mientras que la población masculina se mantiene casi invariable.

Este fenómeno se debe a factores económicos, sociales y culturales que han merecido y merecen estudios específicos sobre el rol que desempeña tanto el hombre como la mujer en la unidad económica familiar y de comunidad.

Cuadro N° 5

NUMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS POR SEXO EN LA ESCUELA CENTRAL DE QUINUA EN 1967

Secciones	Número de Matriculados		Totales
	Varones	Mujeres	
Transición A	27	22	49
Transición B	26	22	48
Primero A	23	11	34
Primero B	22	11	33
Segundo A	22	5	27
Segundo B	22	5	27

4.3. Los profesores del programa. En tres años de trabajo (1966-1968) el programa involucró a veinte profesores (ver Cuadro N° 6), de los cuales la gran mayoría eran maestros de primera categoría, especialmente egresa

Cuadro N° 6

RELACION DE PROFESORES DEL PROGRAMA EXPERIMENTAL DE QUINUA DE 1966 a 1968.  
FORMACION PROFESIONAL Y TIEMPO DE SERVICIOS AL INICIARSE EL PROGRAMA

Profesores	1966	1967	1968	Formación	Años de Servicios
1. Alberto Fillipe	Asist.	Asist.	Asist.	U.N.S.C.H.	0
2. Vidal Meneses	x	x		(Ninguna. 3a. catg.)	5
3. Felicitas Gamarra	x	x	x	Normalista	1
4. Vilma Paz Vergara	x	x	x	Normalista	7
5. Isabel Molina	x	x	x	Cursos de Capacit.	9
6. Benjamín Bojórquez	x			Normalista	(Sin datos)
7. Rayda Ricalde		x		Normalista	0
8. Cupertina Gutiérrez		x	Asist.	Normalista	1
9. Jesús Moisés Aedo		x		Cursos de Capacit.	9
10. Ricardo Quispe		Asist.	x	U.N.S.C.H.	(Sin datos)
11. Raúl Zárate		x	x	Normalista	2
12. Isaac García		x		Cursos de Capacit.	20
13. Silvia Yanqui		x		Normalista	(Sin datos)
14. Onofrio Huamaní		x		Normalista	(Sin datos)
15. Tomás Acuña			x	U.N.S.C.H.	(Sin datos)
16. Elí Arce			x	Normalista	2
17. Socorro Cárdenas			x	Normalista	1
18. Inés Juscamaita			x	Normalista	1
19. Alicia Guerrero			x	Normalista	5
20. Rosa Huamán			x	(Ninguna. 3a. catg.)	0

dos de Escuelas Normales. También se dio el caso de tres profesores que obtuvieron su título mediante Cursos de Capacitación después de una larga experiencia docente.

En el Cuadro N° 7 ofrecemos en detalle las secciones que cada uno de los profesores del programa tuvo a su cargo, sea de manera experimental, comprobación o control.

Los profesores de las secciones experimentales recibieron orientaciones previas al inicio de las clases sobre los métodos que debían emplear, especialmente en lo que respecta a la enseñanza oral del castellano. El entrenamiento en sí lo fueron recibiendo en el transcurso del año escolar a través del asesoramiento continuo en el aula de parte del Director de Campo, Sr. Florián Luque, y los asistentes, Sr. Ricardo Quispe (1967) y la Srta. Cupertina Gutiérrez (1968). En 1967 se organizó un curso especial llamado Nuevas Técnicas Pedagógico-Lingüísticas, que tuvo una duración de 30 días. Este curso no estuvo exclusivamente destinado a los profesores del programa sino más bien fue una acción de proyección social de la UNMSM en bien de la educación bilingüe quechua-castellano en zonas rurales.

4.4. Materiales didácticos. Todos los materiales empleados en las secciones experimentales en los años 1964 a 1968, fueron escritos por el Director de Campo del programa, profesor Florián Luque. La preparación y mimeografiado de los mismos estuvo a cargo de la oficina del Plan de Fomento Lingüístico en Ayacucho.

Los primeros textos de lectura y escritura elaborados para el programa fueron "Vamos a leer" y "Mira bien". Este último era un cuaderno de trabajo para ejercitar a los niños en la escritura a la vez que afianzaban su habilidad en la lectura. Los dos textos fueron aplicados en las secciones de transición en 1965 y continuaron siendo usados en estas secciones en los años subsiguientes, con algunas modificaciones. El método que se empleó en ellos para la alfabetización fue el llamado de las Palabras Normales, manejado por todos los maestros rurales, según el cual,

Cuadro N° 7

RELACION DE PROFESORES EN EL PROGRAMA POR ESCUELAS Y SECCIONES DE 1966 A 1968

Año	Escuela	Maestros	Secciones
1966	Quinua	Felicitas Gamarra Vilma Paz Vergara Isabel Molina Benjamín Bojórquez Vidal Meneses	Trans. A (Exp.) Trans. B (Exp.) Trans. C (Cont.) Prim. A (Exp.) Prim. B (Cont.)
1967	Quinua	Rayda Ricalde Vilma Paz Vergara Isabel Molina Felicitas Gamarra Cupertina Gutiérrez Vidal Meneses - Elida Conde Jesús Moisés Aedo - Alberto Pillpe	Trans. A (Exp.) Trans. B (Exp.) Trans. C (Cont.) Prim. A (Exp.) Prim. B (Exp.) Segun. A (Cont.) Segun. B (Exp.)
	Luricocha	Raúl Zárate Isaac García	Trans. B (Comp.) Trans. A (aband.)
	Sacsamarca	Silvia Yanqui Onofrio Huamaní Chuchón	Trans. M. (Comp.) Trans. V. (Comp.)
1968	Quinua	Vilma Paz Vergara Felicitas Gamarra Isabel Molina Tomás Acuña Z. Ricardo Quispe P. Elí Arce Miranda	Pre-escolar (Exp.) Trans. A (Exp.) Trans. B (Exp.) Prim. A (Exp.) Prim. B (Exp.) Segun. (Exp.)
	Chiwampampa	Socorro Cárdenas V. Inés Juscamaita	Trans. (Comp.) Prim. (Comp.)
	Moya	Alicia Guerrero Rosa Huamán	Trans. (Comp.) Prim. (Comp.)
	Luricocha	Raúl Zárate	Prim. (Comp.)

RELACION DE MATERIALES DIDACTICOS PREPARADOS EN EL  
PROGRAMA DE 1964 A 1968

Año	Textos		Grado
1964-65	Vamos a leer Mira bien	Lectura Cuaderno de trabajo de lecto-escritura	Trans. Trans.
1966-67	Método Lingüístico Pedagógico de Cas- tellanización, To- mos I y II Me gusta leer Pinta bonito Yachasun Qillqasun 1,2,3... 6,7,8... Más y menos Ya sé contar	Lecciones de Caste llano oral,  Lectura Desarrollo Sensorial Lectura en quechua Escritura en quechua Matemáticas Matemáticas Matemáticas Matemáticas	Trans. Primero Segundo  Primero Trans. Trans. Trans. Trans. Trans. Trans. Primero
1967	Piensa bien Piensa y escribe	Desarrollo Sensorial Cuaderno de trabajo de lecto-escritura	Trans. Primero
1968	Lectura para el 2º año Suma y resta Cálculo para el 2º año	Lectura Matemáticas Matemáticas	Segundo Primero Segundo

se parte del nombre de un objeto conocido por los niños pa-  
ra luego hacer el análisis de sus diferentes sílabas.

En 1966 y 1967 se escribió y depuró el texto de lectura  
para el primer año "Me gusta leer". Este texto debía ser  
aplicado paralelamente a su correspondiente cuaderno de tra-  
bajo para ejercitar escritura, el "Piensa y escribe". El tex-  
to para el segundo año fue producido y aplicado en 1968 y  
era básicamente un texto de afianzamiento del proceso de al-  
fabetización seguido los años anteriores.

Un hecho que cabe señalar es que, gracias a la experien-

cia que se fue ganando con la aplicación de estos textos, se vio la necesidad de elaborar materiales que sirvieran de preparación para la enseñanza de la lectura y escritura en transición, que equivalen a lo que hoy se conoce como textos de aprestamiento. Por esta razón se escribieron los textos de "desarrollo sensorial", "Pinta bonito" y "Piensa y escribe".

Las secciones donde se aplicó la estrategia de alfabetización en quechua contaron con un texto de lectura, "Yachasun", y su correspondiente cuaderno de trabajo para práctica de escritura, "Qillqasun". El método empleado para alfabetizar en quechua fue también el de las palabras normales. Cabe recordar que la alfabetización en quechua se daba sólo en las secciones de transición, por lo tanto, no se produjeron más textos de lectura en quechua.

Para la enseñanza de matemáticas también se prepararon textos especiales. En este campo no se innovó el método en sí, sino se trató de brindar a maestros y niños, materiales que les sirvieran de apoyo en su aprendizaje de las matemáticas. En las secciones de transición se aplicaron -en orden secuencial- tres cuadernos de ejercicios para enseñar los números del 1 al 10 y luego practicar pequeñas sumas y restas que involucraran sólo esos números. Estos fueron los textos "1,2,3...", "6,7,8..." y "Más y menos". En 1966 se escribió también el texto para el primer año "Ya sé contar", en el cual se avanzaba con la numeración hasta 100 y se ofrecían números ejercicios y problemas de sumas y restas. El texto finalizaba con la introducción a la multiplicación y la división. Sin embargo, en 1968, se escribió otro texto más de matemáticas para el primer año, "Suma y resta", con operaciones más sencillas que el anterior. Ese mismo año se acabó de escribir el texto para el segundo año, donde se afianzaban las cuatro operaciones básicas con muchos ejercicios, juegos y pequeños problemas de tema cotidiano.

4.5. Supervisión y asesoramiento. Estas labores estuvieron a cargo del Director de Campo en 1966, quien contó con profesores asistentes en los años siguientes. Se trató de brindar asistencia continua al profesor de una aula experimental con el mínimo de una visita semanal. El número de visitas se planificaba de acuerdo a las necesidades de asesoramiento de cada profesor. De esta manera, hubo profesores que fueron visitados hasta tres veces por semana.

El asesoramiento en el aula era sumamente importante dado que era -en el fondo- la forma de entrenar al profesor en las nuevas técnicas metodológicas y la aplicación de textos experimentales. La labor básica del supervisor era la de (a) observar los aciertos y dificultades en la enseñanza aprendizaje; (b) advertir la relación maestro-alumno; (c) orientar la organización del aula y la distribución del tiempo; (d) registrar el cumplimiento de los planes semanales y el empleo de los textos y otros materiales audio-visuales. Los datos obtenidos servían para lograr dos fines: 1) ayudar a los maestros en el buen empleo de los métodos y textos experimentales; 2) revisar los textos para su mejor adaptación al medio.

Otra forma de asesoramiento-entrenamiento a los maestros eran las reuniones de grupo celebradas una vez por semana, generalmente los viernes por la tarde. Estas reuniones consistían en dos partes fundamentales: 1) Presentación de tópicos considerados de interés y necesidad común a todos los profesores del programa. Estos nacían de las observaciones hechas en las aulas. 2) Discusión del tópico presentado, consistente en preguntas, comentarios, presentación de casos y participación de experiencias.

Las secciones de control eran visitadas con el fin de observar si seguían su línea tradicional o si habían tomado algunos aspectos de la enseñanza en las secciones experimentales.

Si tenemos en cuenta que el asesoramiento era en sí también el entrenamiento de los profesores, la inestabilidad de éstos en sus centros de trabajo obstaculizaba seriamente el cabal cumplimiento de los objetivos del programa. Esto se debía al hecho de seleccionar escuelas y secciones y no profesores para el experimento. La participación del profesor es un factor determinante en cualquier tipo de investigación aplicada a la educación. Sin embargo, en el caso de nuestro programa, éste era un factor no controlado por los investigadores sino que dependía de la administración de la Educación Pública. Este hecho perjudicaba el normal desarrollo del plan de investigaciones diseñado para Quinua.

##### 5. Estrategias metodológicas experimentadas.

Después de la experiencia adquirida en la etapa 1964-65, antes de iniciar la fase experimental propiamente dicha, se revisaron los objetivos y métodos empleados hasta el momento. Se decidió entonces modificar el objetivo 2º (ver 2.2,) en lo que se refería al uso de la lengua quechua, de forma que se probara emplearla como instrumento de alfabetización. La premisa teórica que fundamentó esta variante metodológica fue que los niños podían ser alfabetizados más rápidamente en su propia lengua mientras que aprendían el castellano oralmente. A partir de 1966 se experimentaron dos estrategias metodológicas que describiremos a continuación:

###### 5.1. Descripción de estrategias.

Estrategia A. - Las acciones básicas de esta estrategia fueron las siguientes.

- (a) Enseñanza de castellano oral, en base a diálogos y ejercicios graduados, siguiendo el método audio-oral. El material empleado por el profesor fue "Método Lingüís-

tico-Pedagógico de Castellанизación", para Transición y Primer Año.

- (b) Alfabetización simultánea en quechua usando el método de Palabras Normales. Esta forma de alfabetización era conocida como "método indirecto" de alfabetización. Para este efecto se utilizaban los textos "Yachasun" y "Qillqasun" para Transición.
- (c) La enseñanza de cálculo seguía los métodos tradicionales, pero con textos especialmente elaborados por el programa, tales como "1-2-3-", "6-7-8-", "Más y Menos", "Suma y Resta", "Ya sé Leer".

Estrategia B.- Esta estrategia difería de la anterior únicamente en las acciones referidas a la alfabetización, la cual se llevaba a cabo empleando el castellano como lengua de instrucción con el mismo método de Palabras Normales. Esta estrategia se llamó también "método directo". Los textos preparados con este fin fueron: "Vamos a leer", "Mira Bien" para Transición y "Me gusta Leer", "Piensa y Escribe" para el Primer Año.

Las dos estrategias fueron probadas durante los años 66 y 67 en la Escuela Central de Quinua ( ver Cuadros N° 9 y N° 10). La estrategia A fue probada únicamente en las secciones de Transición, pues en Primer Año se hacía la transferencia al método directo.

Secciones de control. Para comprobar la eficacia de las estrategias experimentales, se comparaban los resultados del rendimiento de los niños con los de las secciones control, en las que se empleaban textos y métodos tradicionales. A cada sección experimental correspondía una sección control (ver Cuadros N° 9 y N° 10.)

Cuadro N° 9

## ORGANIZACION DEL TRABAJO EN LA ESCUELA CENTRAL DE QUINUA EN 1966

Secciones	Profesor	Sistemas empleados	Materiales
Trans. A	Felicitas Gama rra Camasi	Castellanización to do el año. Alfabeti zación simultánea en quechua.	Diálogos en Cast. Textos de lectura en quechua.
Trans. B	Vilma Paz Ver- gara	Castellanización de 3 meses. Alfabetiza ción en castellano después de 3 meses.	Diálogos en Cast. Textos de lectura y escritura en cas tellano.
Trans. C	Isabel Molina	Enseñanza tradicio nal.	Materiales tradi- cionales.
Prim. A	Benjamín Bojór quez	Castellanización y lectura simultánea en castellano	Diálogos y textos. Lectura en castella no.
Prim. B	Vidal Meneses	Enseñanza tradicio nal.	Material tradicio nal.

Cuadro N° 10

## ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN LA ESCUELA CENTRAL DE QUINUA EN 1967

Año Escolar	Sección	Profesor	Castellanización	Alfabetización
Transición	A Exp.	Rayda Ricalde	Todo el año: "Pinta Bonito" y "Método P.L. de Castellanzación".	Todo el año en que- chua con "Yachasun" y "Quillgasun".
Transición	B Exp.	Vilma de Pi- ñas	Todo el año "Pinta Bo- nito" y "Método P. L. de castellanzación".	Segundo semestre en castellano "Vamos a leer" y "Mira Bien".
Transición	C Control	Isabel Molina	No hay castellanza- ción.	Todo el año en caste- llano. Silabario Can- gahuala.
Primer Año	A Exp.	Felicitas Ga- marra	Todo el año "Método P. L. de Castellanzación	Transición en caste- llano. "Vamos a leer" "Mira Bien", "Me gus- ta leer" y "Piensa y escribe".
Primer Año	B Exp.	Cupertina Gu- tiérrez	Todo el año "Método P.L. de Castellanza- ción" y diálogos 11-14.	Todo el año en caste- llano "Vamos a leer" "Me gusta leer" y "Piensa y escribe".
Segundo Año	A Control	Vidal Meneses	No hay castellanza- ción.	Todo el año en caste- llano. Material tra- dicional.
Segundo Año	B Pre-experi.	Jesús Moisés	Todo el año repaso del M.P.L. de Castellani- zación y diálogos 11- 14.	Todo el año en castella- no. Repaso de "Me gus- ta leer" y "Piensa y escribe".

5.2. Evaluación y resultados del experimento entre 1966 y 1967. Examinaremos las evaluaciones y resultados generales de las dos acciones básicas del experimento hasta el momento descrito, cuales son, la castellanización o enseñanza de castellano oral y la alfabetización.

5.2.1. Resultados de la castellanización. En lo que respecta a la castellanización, los resultados obtenidos en 1967 fueron bastante reveladores. En el Cuadro N° 11 presentamos los resultados de la Prueba Inicial-Final que se aplicó tanto en las secciones experimentales como en las de control. Esta prueba se elaboró especialmente para evaluar en un primer término cuánto conocimiento del castellano oral tenían los alumnos al iniciar la escolaridad. Esta misma prueba fue luego aplicada al finalizar el año escolar, a fin de comprobar cuánto castellano manejaba oralmente el niño después de haber sido sometido a un proceso formal de aprendizaje de la lengua empleando métodos y materiales de enseñanza de segunda lengua. De aquí el nombre de Prueba Inicial-Final.

Según el cuadro, la sección donde se hace más evidente el efecto ventajoso de una castellanización sistematizada es en la de Transición. La diferencia de rendimiento en la Prueba Inicial-Final entre Transición A y Transición C es significativa. De hecho, los alumnos de la sección experimental lograron un mejor nivel de castellano oral que los niños que aprendieron esta lengua de manera tradicional. El rendimiento casi homogéneo en la Prueba Final aplicada a la sección experimental B y la control C bien puede ser explicado por la incidencia de factores no controlables por el experimento. El factor determinante del rendimiento de Transición B fue el reducido número de días trabajados por la profesora del experimento quien, debido a una larga licencia por razones de salud, sólo asistió 51 días a su centro de trabajo. La sección de control, en cambio, tuvo una asis

Cuadro N° 11

RESULTADOS DE LA PRUEBA INICIAL DE CASTELLANO ORAL EN LA ESCUELA CENTRAL DE QUINUA EN 1967

Secciones	Prueba Inicial	Prueba Final	Dif.a favor
Transición A. (Experimental)	2.7	15	12.3
Transición B. (Experimental)	6.1	13.6	7.5
Transición C. (Control)	4.9	13.4	8.5
Primero A. (Experimental)	7.7	13.7	6
Primero B. (Experimental)	7.9	15.7	7.8
Segundo A. (Control)	8.3	14.2	5.9
Segundo B. (Experimental)	6.8	13.5	6.7

tencia regular de la profesora de aula (137 días). Cabría mencionar, además, que los datos numéricos a los cuales se reduce finalmente la evaluación del manejo de una lengua, no reflejan la calidad del dominio de esa lengua. En el caso de Transición B, el Director de Campo del Programa a firma en sus informes que, a nivel de manejo de estructuras sintácticas castellanas, los niños de esta sección de mostraban tener un conocimiento notoriamente superior al del grupo de control.

Se advierte la ausencia de una sección control para el Primer Año. Esto se debió a que solamente diez alumnos de Transición C (Sección Control 1966) fueron promovidos. La

baja cantidad de alumnos determinó que se cancelara la sección control y los diez niños aprobados fueron absorbidos por las secciones experimentales. La diferencia de rendimiento en la Prueba Final -favorable a Primero B- bien puede deberse a que esta sección trabajó en Transición con la estrategia B, es decir, reforzó su castellanización oral con la alfabetización en castellano.

En el caso del Segundo Año notamos que no hay mayor diferencia en el rendimiento final de los alumnos de las secciones experimentales y de control. Este hecho puede ser explicado en razón de que la sección control no actuó como tal, dado que el profesor de aula venía laborando en la Escuela Central de Quinua desde 1965 (ver Cuadro N° 7) y, por lo tanto, estuvo en contacto y bajo la influencia de los métodos experimentales.

5.2.2. Resultados de las diferentes estrategias de alfabetización. En lo que se refiere a la alfabetización, recordaremos que se probaron dos estrategias que diferían en la lengua de instrucción, quechua en el caso del método indirecto experimentado por Transición A, y castellano en el método directo aplicado en Transición B en 1966. Estas estrategias fueron aplicadas solamente en las secciones de Transición ya que en el Primer Año se hacía la transferencia al método directo. Es decir, todos los niños continuaban su alfabetización en castellano.

Los datos que tenemos para comparar los resultados de las dos estrategias están consignados en los Cuadros N° 12 y N° 13.

Los resultados de los promedios generales demuestran que se obtuvo un mejor rendimiento en Transición B que fue alfabetizado en el castellano luego de una preparación de un mes en el uso del castellano oral. La diferencia no es significativa si se comparan los promedios generales de las

Cuadro N° 12

RESULTADOS DE LAS PRUEBAS FINALES DE LAS SECCIONES DE TRANSICION EN 1966

Secciones	Prueba Escrita	Prueba Oral	Promedio General
Transición A (Alf. Quechua)	10	10	10
Transición B (Alf. Cast.)	12	11	12
Transición C (Tradicional)	08	11	10

secciones experimentales. En la Prueba Escrita la diferencia es más favorable al método directo. Los niños alcanzan un promedio de 12 en la sección B, frente a 10 en la sección A. La diferencia es aún mayor con respecto a la sección control que logra sólo un 08 de promedio en la Prueba escrita y 10 de Promedio General. Los resultados de muestran que los niños quechua-hablantes pueden ser alfabetizados en castellano siempre y cuando se les dé una base de castellano oral previa al inicio de las acciones de lecto-escritura. Sin esta preparación es un hecho que el proceso de aprendizaje de lecto-escritura en la segunda lengua tropezará con dificultades que retrasarán su desarrollo, que es el caso de Transición C.

Es interesante observar que el rendimiento de la Prueba Oral (en castellano) fue ligeramente superior en las secciones B y C frente a la sección A. Parecería que la alfabetización en quechua podría influir de alguna manera en el aprendizaje oral del castellano. De ahí que inclusive la sección control haya obtenido un mejor promedio en esta prueba ya que el castellano aprendido por los niños se ve reforzado por la práctica de la lectura y escritura

en esta lengua.

En 1967 se volvieron a probar las estrategias de alfabetización en quechua y castellano en las secciones de Transición. Los resultados finales aparecen en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 13

RESULTADOS DE LAS PRUEBAS FINALES DE LAS SECCIONES DE TRANSICION EN 1967

Secciones	Prueba Escrita	Prueba Oral	Promedio General
Transición A. (Quechua)	10	12	11
Transición B. (Castellano)	07	11	09
Transición C. (Tradicional)	11	13	12

Se observa que este año, el rendimiento de Transición C control es el más alto, aunque la ventaja que lleva sobre las secciones experimentales no sea muy grande. Estos resultados pueden ser explicados si analizamos el factor maestro especialmente en las secciones B y C. Informamos anteriormente que Transición B fue atendida por la profesora de aula entrenada en el experimento sólo 51 días en el año escolar, mientras que la sección C contó con la profesora de aula los 137 días que se laboraron ese año. De otro lado, es necesario señalar que la maestra encargada de la sección control -por su permanente contacto con la sección experimental desde el año anterior- dejó de cumplir con la forma de trabajo tradicional y los programas oficiales y se esforzó por aplicar la metodología experimental, haciéndolo con más constancia y empeño que las profesoras de las secciones experimentales. Concentró su atención en

la castellanización oral (de allí el promedio de 13 alcanzado en la Prueba Oral Final) y esto dio una buena base para que los niños pudieran ser alfabetizados en castellano. De hecho el experimento no se llevó a cabo en las condiciones deseadas. Por otro lado, se vio afectado por la larga ausencia de una profesora que fue reemplazada por dos suplentes que no tenían la preparación necesaria para aplicar el programa experimental. En lo que respecta a la sección control, ésta no cumplió con su función dada la actitud de la maestra de aula, actitud por demás justificada ya que esta profesora no hacía sino adoptar los métodos que consideraba más eficaces para su enseñanza de castellano. Al distorsionarse el objetivo de la sección control, la comparación de los resultados pierde validez. Otro factor más que influyó en el rendimiento de los alumnos fue la edad. Como se buscó homogeneidad de edades en el caso de las secciones experimentales, se concentró en ella al alumnado de 6 a 8 años, mientras que la sección control acogió a los alumnos mayores de 8 años, a más de los menores. En los informes anuales se lee que sólo el 20% de alumnos de 6 y 7 años aprobaban el año escolar. En cambio, el 80% de los alumnos mayores de 8 años lograron ser promovidos.

Dijimos ya que las estrategias de alfabetización quechua y castellano fueron probadas solamente en las secciones de Transición ya que en el Primer Año se proseguía la alfabetización únicamente en castellano. Para ver de qué manera la base de alfabetización en una u otra lengua podría influir en la confirmación de este proceso de aprendizaje, examinaremos los resultados de las pruebas finales de los niños de Primer Año (alumnos de Transición A y Transición B en 1966).

Cuadro N° 14

RESULTADO DE LAS PRUEBAS FINALES EN LAS SECCIONES DE  
PRIMER AÑO EN 1967

Secciones	Prueba Oral	Prueba Escrita	Promedio General
Primero A. (Base Quechua)	13.8	11.9	12.8
Primero B. (Base Cast.)	14	13.5	13.5

Según el cuadro, en la Prueba Escrita, la sección B, que comenzó y continuó su alfabetización en castellano, a ventaja en 1.6 a Transición A, que se inició con el quechua en su aprendizaje de la lecto-escritura. Sin embargo, esta diferencia no es significativa desde un punto de vista estadístico, de allí que -al término del año- se decidió continuar con las dos estrategias en 1968 para obtener datos más confiables sobre las ventajas o desventajas de emplear una u otra forma de alfabetización ya que el trabajo en las secciones de Transición en 1967 había sido muy irregular para los fines del experimento.

6. El programa experimental en 1968.

6.1. Innovaciones en el programa.

6.1.1. Las secciones control. Por las razones ya expuestas, especialmente en 1967 se comprobó que no era efectivo tener las secciones de control en el mismo centro que las secciones experimentales. Por tanto, para el Programa de 1968 se buscó ubicar a las secciones de control fuera de Quinua. Para este efecto, se escogieron las dos escuelas de varones y mujeres del Distrito de San Cristóbal de Socos. Las características socio-económicas y lingüísticas de los dos distritos (Quinua y Socos) eran semejantes y

permitían hacer una comparación objetiva del rendimiento de los alumnos tanto en lo que concernía a su aprendizaje de castellano, como en las demás áreas, incluida la alfabetización. Oficialmente, por Resolución Ministerial N° 4609 de fines de octubre de 1967, las escuelas de Socos fueron declaradas experimentales, pero dentro de la organización interna del programa fueron destinadas para servir de control en 1968.

6.1.2. La sección de pre-escolar. Se ha mencionado ya el elevado porcentaje de alumnos de 6 y 7 años que desaprobaban Transición (80 %) debido a la falta de una preparación, de orden psíquico y ambiental, para enfrentar el programa oficial. Por esta razón se decidió crear la sección Pre-escolar como un intento para solucionar el problema planteado. Sin embargo, el Plan de Fomento Lingüístico no pudo ofrecer un programa analítico experimental ni textos o materiales auxiliares de enseñanza especialmente elaborados para esta nueva sección. En ella se trabajó con las unidades ya existentes -de castellanización y de cálculo- para Transición.

Los resultados no fueron medidos con rigurosidad debido a la falta de un diseño experimental. No obstante, el mérito de este intento radica en haber creado conciencia sobre la necesidad de un tratamiento especial para niños de zonas rurales que inician su escolaridad a los 6 o 7 años. Lamentablemente este esfuerzo no repercutió en esferas oficiales.

Con esta nueva sección, la estructura experimental en la Escuela Central de Quinua fue la siguiente:

1. Pre-escolar: Alumnos de 6 y 7 años.  
Enseñanza centrada en castellano oral y cálculo.
2. Transición A; Repitentes de 7 años y los alumnos monolingües de 8 y 9, que recién inician su

escolaridad.

3. Transición B: Alumnos bilingües de 8 años o más.
4. Primero A: Alumnos promovidos de Transición A, más repetentes.
5. Primero B: Alumnos promovidos de Transición B, más repetentes.
6. Segundo: Una sola sección de 51 alumnos.

Los alumnos promovidos de Transición C fueron distribuidos en las secciones A y B de Primer Año dado su escaso número: 10.

6.1.3. Nueva ubicación de las escuelas de comprobación. Recordaremos que en las escuelas llamadas de comprobación se aplicaban los métodos del experimento con el fin de comprobar su efectividad en otras zonas donde se presentaban problemas lingüísticos y educativos semejantes a los de la Escuela Central de Quinua. En 1966 se escogieron las escuelas de Luricocha (Provincia de Huanta) y Sacsamarca (Provincia de Víctor Fajardo) como escuelas de comprobación. Sin embargo, ya en 1967 se tuvo que abandonar Sacsamarca debido a la dificultad de acceso al lugar, lo que hizo imposible las visitas de supervisión indispensables para el normal desarrollo del programa. La escuela de Luricocha fue visitada aunque con cierta irregularidad, también por problemas de transporte. Por estas razones, en 1968 se incluyeron dentro del esquema experimental -y para fines de comprobación- las escuelas mixtas bidocentes N° 6172 de Moya y N° 6165 de Chiwampampa, las dos escuelas seccionales del Núcleo de Quinua.

Tanto en Moya como en Chiwampampa se trabajó con una sección de Transición y una de Primer Año. Como una novedad se trató de dividir internamente estas secciones en dos grupos: adelantados y atrasados. En la práctica, esta división -imprescindible desde el punto de vista del planeamiento

to pedagógico- no funcionó por falta de preparación adecuada, en lo que concernía al trabajo en grupos, de parte del personal encargado de las secciones.

En resumen, en 1968, el Programa Experimental trabajó con los siguientes centros:

- Escuela Experimental: Escuela Central de Quinua.
- Escuelas de Comprobación: Moya, Chiwampampa y Luricocha.
- Escuela de Control: Socos.

6.2. La enseñanza de castellano oral. Este año se continuó con una de las acciones básicas del programa, cual fue, la aplicación del método audio-oral en la enseñanza del castellano en las secciones de Transición, Primero y Segundo Años. Con el fin de medir comparativamente los resultados de esta experimentación, se aplicó una Prueba Oral Inicial-Final de castellano cuyos resultados graficamos en el Cuadro N° 15.

Cuadro N° 15

CUADRO COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE CASTELLANO ORAL INICIAL-FINAL EN 1968

Escuela	Sección	Tipo	Prueba Inicial	Prueba Final
Quinua	Pre-Escolar	Experimental	06	11
	Transición A	"	09	14
	Transición B	"	11	17
	Primero A	"	09	15
	Primero B	"	10	16
Chiwampampa	Transición	Comprobación	09	17
	Primero	"	06	16
Moya	Transición	"	06	16
	Primero	"	07	16
Luricocha	Primero	"	08	14
Socos	Transición A	Control	08	14
	Transición B	"	08	14
	Primero A	"	05	11
	Primero B	"	03	08

En general, se advierte que los niños de todas las escuelas logran un mejor manejo del castellano oral al final del año escolar. Este es un resultado predecible -aún para la escuela control que no emplea métodos ni textos adecuados para la enseñanza de castellano como segunda lengua- simplemente por el hecho de que los alumnos están expuestos a la nueva lengua durante 6 horas al día. Sin embargo, podemos también observar que el avance en el conocimiento del castellano oral es mayor en las secciones experimentales y de comprobación, con respecto a las de control.

Analizando con mayor detalle los resultados obtenidos en las secciones de control en Socos podemos ver lo siguiente: los alumnos de Transición asimilan más castellano durante el año escolar que los de Primer Año (compárense las notas de la prueba final). Esto se debe a que durante el primer año (Transición) de contacto "de facto" con la segunda lengua, el niño logra desarrollar la habilidad de comprensión de esta lengua y se inicia en la producción oral de la misma, aunque no tenga una práctica sistemática de ella. La falta de una enseñanza metódica del castellano como segunda lengua hace que el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción sea disparejo, hecho que se evidencia en los resultados logrados por los alumnos del Primer Año en Socos. Estos niños no alcanzan sino un 11 y un 08 de promedio en la Prueba Final, es decir, queda por debajo de las expectativas que se tiene en lo que respecta a su uso oral del castellano. En la escuela tradicional, por el hecho de impartir la educación en castellano, los niños quechua-hablantes logran un nivel bastante alto de comprensión de esta segunda lengua, pero no llegan a un nivel de producción oral aceptable. Su conocimiento del castellano es más bien pasivo. En este sentido, en el tercer año de experimentación del método audio-oral, se comprobó su efec

tividad comparando objetivamente los resultados de las secciones experimentales, de comprobación y control. Sólo era necesario hacer reajustes en los materiales.

6.3. La alfabetización en quechua y castellano. En 1968 se decidió continuar con la experimentación de las dos estrategias de alfabetización, en quechua y en castellano. En primer lugar, a pesar de que el rendimiento de los alumnos alfabetizados en quechua en los dos años anteriores fue ligeramente inferior a los alfabetizados en castellano, esto no justificaba el abandono de esta estrategia. Desde un punto de vista pedagógico y lingüístico, esta variante era la más recomendada en reuniones internacionales en las que se sostenía que se debía alfabetizar en la lengua materna. Por esta razón, el Director de Campo decidió experimentarla una vez más con algunas recomendaciones, tales como (a) mayor preparación y permanencia de los mismos profesores por lapsos mínimos de tres años (b) organización de por lo menos dos cursillos anuales para maestros, directores y supervisores, (c) reajuste de materiales, (d) estudio socio-lingüístico previo que revelara las actitudes locales, explícitas e implícitas, hacia el quechua y el castellano.

Por otro lado, la alfabetización en castellano no se había realizado en las condiciones planeadas, esto es, con una previa preparación del alumno en el uso del castellano oral. Había sido difícil, hasta el momento, lograr que los profesores tomaran conciencia de la necesidad de hablar una lengua antes de leerla y escribirla. No se pudo conseguir que los maestros observaran la secuencia castellano-oral y luego alfabetización, sino que continuaban dándole prioridad a la lectura y escritura, es decir, al lenguaje escrito antes de que el oral. Es necesario señalar que a fines del 67, la comunidad y los padres de familia de Quinua, a-

poyaban en general el Programa Experimental, en particular la castellanización y la alfabetización en castellano, y se advertía un cierto rechazo al método indirecto de alfabetización en quechua, lo que se explicaba por el hecho de enviar a sus niños a la escuela fundamentalmente a aprender bien castellano, aprendizaje que, con la alfabetización en quechua, pensaban que no se lograba con la rapidez y efectividad requerida.

En abril se inició el programa y se escogió Transición A de la Escuela Central de Quinua para aplicar el método indirecto de alfabetización en quechua. Sin embargo, a raíz de algunas protestas de parte de los padres de familia, se convocó a una Asamblea de Comunidad y Padres de Familia para el 10 de mayo. En esta asamblea, los padres de familia fueron categóricos en su rechazo a la alfabetización en quechua. Manifestaron que permitían la continuación del programa siempre y cuando se enseñase todo en castellano ya que ellos "no necesitaban aprender quechua". Paralelamente, exigieron que todos los libros y materiales escritos en esta lengua fueran retirados de las escuelas, tanto en Quinua como en los anexos de Chiwapampa y Moya. Todos los intentos tendientes al convencimiento sobre los propósitos de la investigación del Plan de Fomento Lingüístico fueron inútiles. Es más, los comuneros no escucharon razones hasta lograr que el Director de Campo tomara la decisión de abandonar de inmediato el método de alfabetización en quechua.

Los resultados de esta asamblea, si bien fueron frustrantes para los investigadores, fueron también sumamente aleccionadores. El rotundo rechazo de los padres de familia a la alfabetización en su propia lengua demostraba que lo que basado en principios teóricos pedagógico-lingüísticos podría ser lo más conveniente para los niños, no lo era para esta comunidad de quechua-hablantes. Se hizo también e-

vidente que las razones que fundamentaban el rechazo a la estrategia en cuestión eran de orden extra-pedagógico y extra-lingüístico, siendo más bien socio-económicas. El campesinado quechua-hablante en la zona de experimento demostró tener conciencia de que -dada la estructura socio-económica del país- la lengua dominante de mayor prestigio era el castellano y que -por lo tanto- necesitaban manejarlo rápida y eficientemente como un instrumento que podía serles útil para mejorar su situación económica. Castellano significaba progreso, en cambio, la educación en quechua era incluso interpretada como una forma de "mantenernos en la ignorancia".

Las implicancias de los resultados de esa asamblea son de gran importancia para todo lo que se refiere a la planificación educativa para zonas rurales de habla vernácula. Si bien es cierto que pueden haber fundamentos teóricos válidos para probar una determinada acción pedagógica, en la confrontación con la realidad, éstos se invalidan por fundamentos categóricos de otro orden. De esto se deduce que toda investigación aplicada a educación debe tener muy presentes las necesidades prioritarias de los grupos humanos sobre los que van a incidir las acciones de la investigación o experimentación. La recomendación del Director de Campo para hacer investigaciones socio-lingüísticas sobre las actitudes hacia las lenguas quechua y castellano tuvo una base muy real aunque -para la planificación del programa en 1968- resultó tardía. La actitud manifiesta de los padres de familia en la mencionada asamblea tuvo toda la validez de un trabajo de investigación.

El 13 de mayo, Transición A tuvo que cambiar de programa y adoptar la estrategia del método directo de alfabetización en castellano.

6.4. Resultados del programa experimental de Quinua en 1968. Habiéndose abandonado la alfabetización en quechua, quedó en experimentación la alfabetización en castellano con un previo aprendizaje de castellano oral, forma de trabajo a la que se prestó una especial atención. En el Cuadro N° 16 se resumen los promedios generales obtenidos en las diferentes secciones involucradas en el programa: experimentales, de comprobación y de control. La evaluación de la lecto-escritura es determinante en los promedios generales.

El rendimiento de la sección Pre-escolar fue satisfactorio a pesar de la escasa planificación -con respecto a materiales y programas- con la que se trabajó. Obtuvo 14 de Promedio General. Este resultado no fue comparado con otros datos puesto que fue sección única. El promedio de Transición A (13) es más bajo que el de la sección B por haber estado conformado por alumnos menores de 8 años. El rendimiento de las secciones de Transición de la Escuelas de Comprobación fue ligeramente más bajo debido a que las profesoras atendían además de ellas a otras secciones. (Escuelas Bi-docentes con cinco secciones.) Las secciones de Transición en la Escuela Control, en cambio, sólo alcanzaron un 11 de Promedio General, frente a los Promedios de 13 y 15 de las secciones experimentales.

En lo que se refiere a las secciones de Primer Año, también se advierte una ventaja favorable a las secciones experimentales y de comprobación. Desafortunadamente, no se obtuvieron datos de la sección de Segundo Año de la Escuela Control en Secos. Por lo tanto, no podemos comparar resultados para sacar conclusiones sobre la aplicación del programa en esa sección.

Cuadro N° 16  
 CUADRO COMPARATIVO DE LOS PROMEDIOS GENERALES DE LAS ESCUELAS DEL PROGRAMA EN 1968

Escuela	Sección	Tipo	Promedio General
Quinua	Pre-Escolar	Experimental	14
	Transición A	"	13
	Transición B	"	15
	Primero A	"	13
	Primero B	"	14
	Segundo	"	13
Chiwampampa	Transición	Comprobación	13
	Primero	"	15
Moya	Transición	"	12
	Primero	"	13
Luricocha	Primero	"	12
Socos	Transición A	Control	11
	Transición B	"	11
	Primero A	"	08
	Primero B	"	07

7. Factores que influyeron en el desarrollo del programa.

En la aplicación de cualquier programa educativo surgen problemas debido a factores que escapan al control del planificador, desde que los actores directos de lo planificado son maestros y alumnos pertenecientes a un determinado grupo social con características, limitaciones y problemática propias. En el caso del Programa Experimental de Quinua, la incidencia de factores no controlables -especialmente referidos a los profesores y alumnos involucrados- repercutió en los resultados obtenidos en su desarrollo.

7.1. Con respecto a los alumnos. A) En primer lugar, podemos señalar que la enorme heterogeneidad de edades (de 6 a 18 años) de los alumnos de ambos sexos dificultaba la aplicación normal del Programa. Es importante anotar que esta heterogeneidad era aún más aguda en los primeros grados, secciones con las que trabajaba el programa. Incluso si se trataba de homogenizarlos por grupos, se tropezaba con un espectro muy amplio de edades. Es decir, se tenían 2 alumnos de 15 o 14 años, 1 de 18, 3 de 11, 6 de 10, etc., lo que impedía la formación de grupos más o menos parejos en edad. Es indudable que materiales y métodos didácticos diseñados para niños de 6 u 8 años, no tendrán el mismo efecto en alumnos casi adolescentes.

Pensamos que la heterogeneidad de edades en las escuelas rurales puede estar relacionada a la antigüedad de las mismas. Una escuela nueva tiene más posibilidades de acoger a alumnos mayores que recién tienen la oportunidad de una educación formal. A medida que pasan los años, las edades de los alumnos van siendo más acordes con el grado de estudios.

B) En segundo lugar, la distancia que los niños deben recorrer desde su hogar a la escuela puede ser tal que influya en su rendimiento académico. En Quinua y anexos las casas están diseminadas, como en toda zona rural. La distancia media que recorrían los niños para llegar a la escuela era de 2.5 Kms, lo cual les tomaba aproximadamente una hora de caminata. Era obvio que -debido al cansancio- la capacidad de concentración de los niños era menor. Habrá que considerar también que este recorrido se repetía cuatro veces al día (2 en la mañana, 2 en la tarde) para recibir cuatro horas y media de dictado efectivo de clases. Por otro lado, la distancia no permitía una asistencia puntual y diaria, problema que se hacía más evidente los días

sábado en las que la asistencia disminuía en un 50 %. También influía en esta inasistencia el hecho de que estos días estaban destinados al aseo y a actividades deportivas y recreacionales y los padres de familia preferían retenerlos para que los ayudaran en las labores de campo.

6) En general, se observaba un bajo nivel de nutrición en todos los alumnos. La alimentación del niño campesino está básicamente compuesta de papa y maíz, deficitarios en proteínas. Este problema de desnutrición se agravaba en el caso de los alumnos que -por vivir demasiado lejos de la escuela tenían un mayor desgaste físico-. En el horario de la tarde (2-5 pm.) no era posible realizar labores académicas propiamente dichas, ya que el decaimiento físico provocado por la falta de alimento se hacía mucho más evidente. Es por demás sabido que el rendimiento intelectual de niños malnutridos está en enorme desventaja frente a niños que gozan de una alimentación balanceada.

7.2. Problemas a nivel del personal docente. A) Inestabilidad en el centro educativo. No es una exageración decir que la asistencia regular de un profesor rural en un año escolar era un caso excepcional. En informes internos del Director de Campo se hace mención a que "no había semana en la que no hubiera por lo menos dos maestros ausentes por licencia". Las causas de esta inestabilidad eran de orden administrativo y personal. Por un lado, las autoridades de la 3ra. Región de Educación y el Supervisor de Educación en la zona autorizaban cambios continuos de ubicación de plazas docentes, a veces atendiendo solicitudes de traslado de los propios maestros y otras, por convenir al servicio.

Por otro lado, la mayoría de los profesores hacían uso de licencias por enfermedad o motivos particulares, de forma que se ausentaban a veces por largos períodos de su centro de trabajo. La falta de un maestro determinaba el

ausentismo de los alumnos y -en no pocos casos- su deserción escolar. Cuando las licencias eran de corta duración no eran cubiertas. Y, en los casos en que había necesidad de un reemplazante, éste era casi siempre alguien sin ninguna preparación o experiencia profesional. Este hecho impedía la continuidad así como una eficiente aplicación del programa.

Otro hecho que de alguna manera, obstaculizaba el seguimiento de la experimentación, era el que los profesores que aplicaban el programa no continuaban con la misma sección más de un año. De los veinte profesores que estuvieron en el programa de 1966 a 1968, sólo tres tuvieron una permanencia de tres años dentro de él. La mayoría estuvo conectada con él sólo un año (ver Cuadro N° 6.)

B) Dificultad del profesorado para asimilar nuevas metodologías. Por lo general, los maestros aceptaban participar en el programa y se mostraban dispuestos a seguir las innovaciones. Sin embargo, en su trabajo efectivo en el aula les era difícil abandonar sus hábitos pedagógicos debido a la formación profesional que habían recibido. Se advertía en ellos un gran afán por "cumplir con el programa", avanzar con los textos, olvidando a veces los objetivos que se perseguían con el uso de técnicas específicas, de enseñanza de castellano como segunda lengua, por ejemplo, o con la enseñanza de la lecto-escritura en esta lengua dando previamente una base de castellano oral.

El trabajo en grupos -como una técnica pedagógica- era completamente nuevo de forma que los maestros hubieran necesitado un entrenamiento especial para lograr entenderla y aplicarla con eficacia. Les fue imposible aplicar esta forma de trabajo.

C) Las escuelas unidocentes o bidocentes. En las escuelas de comprobación, debido a su estatus de escuelas seccionales, es decir, pertenecientes a pequeños anexos del

distrito, se tenía la modalidad de la escuela unidocente donde una sola profesora debía hacerse cargo de tres o más secciones. En el mejor de los casos podían ser bidoctentes, pero -como ya se mencionó- cada profesora atendía a dos secciones. Esto les impedía trabajar con la suficiente dedicación a la sección experimental. El tener que repartir su trabajo en la atención paralela a dos secciones con metodologías y programas diferentes interfería en su aprendizaje y práctica de las nuevas técnicas pedagógicas. En su deseo de acabar con los programas, abandonaba lo nuevo (que de facto le era más difícil aplicar) optando por lo ya conocido.

7.3. Pobreza de recursos en la planta física. En general, todas las escuelas carecían de un mínimo de condiciones físicas que coadyuvaran la acción pedagógica. Las secciones de comprobación y control, en especial, adolecían de una pobreza extrema de mobiliario. En Chiwampampa, el 40 % de los niños no tenían carpetas; en Luricocha, el 20%. En la escuela control de Socos sólo se contaba con una carpeta y dos bancas para todo el alumnado. A esto debe agregarse que las aulas eran, en su mayoría, pequeñas, húmedas y sin suficiente iluminación. Estos factores, aunque no determinantes, influían negativamente en el aprovechamiento de los niños.

## 8. Conclusiones.

Después de tres años consecutivos de experimentación, el Plan de Fomento Lingüístico llegó a las siguientes conclusiones sobre su Programa Experimental de Quinua.

- 1º Los alumnos quechua-hablantes en zonas rurales aprenden con más eficiencia el castellano cuando se les enseña con un método basado en premisas pedagógico-lingüísticas y textos preparados especialmente para la aplicación de

este método.

- 2º Se comprobó que los alumnos alfabetizados en castellano sin un previo aprendizaje de la lengua oral, rinden menos que aquellos que son alfabetizados en castellano después de un trimestre de introducción al castellano oral.
- 3º Los alumnos alfabetizados en quechua -debido a su interés en aprender rápidamente el castellano- no están lo suficientemente motivados para someterse a un proceso de aprendizaje de lecto-escritura en quechua con una actitud favorable. Este hecho repercute en su rendimiento, que es ligeramente menor al de los alumnos alfabetizados en castellano.
- 4º Debido a la urgente necesidad del campesinado quechua-hablante de aprender el castellano, tenido como un instrumento de integración y movilidad social, rechazan cualquier intento de alfabetización en quechua, pues consideran que este aprendizaje va en desmedro de su adquisición del castellano.
- 5º Los planes de trabajo, textos y otros materiales didácticos estaban listos para su difusión regional. Es decir, podían ser entregados al Ministerio de Educación como productos acabados.
- 6º La deserción y ausentismo escolar no dependen meramente de los sistemas y textos empleados sino que obedecen a un complejo de factores socio-económicos de carácter extra-escolar.
- 7º Las secciones de control cumplen más objetivamente su función cuando no están ubicadas en la misma escuela que las secciones experimentales.
- 8º La creación de la sección Pre-escolar resultó beneficiosa para los alumnos menores de 7 años, pese a que no fue

atendida como se hubiera deseado en lo que se refiere al diseño de un programa experimental especial, textos y demás materiales.

9º La inestabilidad del profesorado afecta no solamente la aplicación de un programa experimental sino cualquier programa educativo en lo que se refiere al aprovechamiento de los niños sobre los que incida dicho programa.

10º Los profesores que participaron en el experimento requieren de un mejor y más prolongado entrenamiento, ya que la base de formación que puedan tener no les permite asimilar con facilidad nuevos métodos y manejo de textos. En especial, no lograron entender a cabalidad la necesidad de enseñar castellano oral antes de iniciar la alfabetización en castellano.

11º La falta de apoyo de parte de organismos educativos oficiales repercutió a dos niveles, a nivel administrativo (cambio de profesores) y a nivel de reconocimiento y difusión de la labor que realizaba la Universidad Nacional Mayor de San Marcos a través del Plan de Fomento Lingüístico en el campo de la educación rural.

## 9. RECOMENDACIONES.

Al finalizar 1968 y luego de cuatro años de trabajo en escuelas rurales de la zona de Quinua, nuestro conocimiento de la realidad escolar en esas áreas nos permitió hacer las siguientes recomendaciones que podían contribuir al mejoramiento de la escuela rural:

1º Adecuar el calendario escolar en el sector rural a las necesidades de alumnos, padres de familia y comunidad. Esta recomendación se basa en el hecho probado de que las labores agrícolas (de siembra y cosecha), al demandar el trabajo de todos los miembros de la familia campesina,

afecta la asistencia regular de los alumnos a la escuela. De no adecuarse el calendario escolar a las labores agrícolas, las escuelas rurales seguirán trabajando menos tiempo que las urbanas.

2º Implementar un año de estudios Pre-escolares para los niños menores de siete (7) años que les serviría de preparación para el desarrollo inmediatamente posterior del programa oficial de Transición. Esta implementación involucra el diseño de un programa de estudios y la preparación de materiales didácticos. La recomendación fue hecha debido al alto porcentaje de alumnos menores de siete años que eran desaprobados en el Transición.

3º Elaborar materiales didácticos especiales para las escuelas rurales unidocentes y bidocentes. De ser posible, estos materiales debían ser de enseñanza programada de forma que los niños puedan trabajar con ellos independientemente y no requieran de una atención permanente de parte del profesor.

Con respecto a la continuación del Programa experimental de Quinua, se hicieron las siguientes recomendaciones:

4º Tramitar ante la Dirección General de Educación Primaria que se expidiera una Resolución en la que se garantizara la inamovilidad de los maestros encargados de secciones experimentales durante tres años. Sin este documento oficial, se dijo, sería difícil asegurar la continuidad del profesor y, por ende, el control de las variables en experimentación.

5º Organizar dos cursillos anuales de orientación para maestros, directores y supervisores involucrados en el Programa.

- 6º No abandonar la alfabetización en quechua como una posibilidad científica válida de ser probada. Sin embargo, se recomendó también que su experimentación sea precedida de estudios socio-lingüísticos que revelen las actitudes locales explícitas e implícitas hacia el quechua y el castellano.
- 7º Incluir en las investigaciones de apoyo al programa, la realización de descripciones del castellano y quechua de hablantes monolingües y bilingües de la región andina, así como estudios del castellano del niño hispano-hablante de esa misma región.

Si bien estas recomendaciones fueron hechas al terminar la experimentación en 1968, las tres primeras siguen siendo válidas hasta hoy, 1978. Las recomendaciones dadas especialmente para la marcha del programa han sido tomadas en cuenta en las etapas posteriores, tal como se verá en los informes que prepara el CILA sobre el programa en los años 1973-1976 y un estudio de casos realizado de 1975 a 1977.

Este documento se terminó de imprimir el 21 de diciembre de 1978 (Mimeo. N° 47A6161) en las oficinas del Programa Experimental de Educación Bilingüe, CILA, de la U.N.M.S.M. Jr. San Martín 216, Ayacucho, Perú.