

Las experiencias de los niños deben ser valoradas e incorporadas al aprendizaje

NONATO RUFINO CHUQUIMAMANI VALER
CARMEN GLADIS ALOSILLA MORALES
IE Pacor de la UGEL Cuzco en Paucartambo, Perú

1. El gran problema

Los profesores capacitados en el marco de la corriente del constructivismo pedagógico en PLANCAD EBI, al ser exigidos por la lectura y la escritura que deben lograr los aprendices, frecuentemente manifiestan:

—Con el método de palabras normales y del silabeo, mis alumnos del primer grado en el mes de agosto ya sabían leer; con el constructivismo y en EBI ni en diciembre logran aprender la lecto-escritura.

—Y, ¿por qué crees que sucede eso?

—Es que en el constructivismo no hay un método para la alfabetización de los niños y niñas, o por lo menos no nos han capacitado en ello...

Lo que a las claras estas afirmaciones nos muestran, es que muchos profesores no hemos comprendido cómo se construye el aprendizaje de la lectura y de la escritura, ni tampoco lo que es el aprendizaje significativo de la misma.

2. Nuestra intención

En esta entrega, queremos presentarles la manera de aprovechar las experiencias que los niños y las niñas traen a la escuela, para iniciar nuevos aprendizajes significativos y la manera de estimular a los alumnos, para que desde un inicio se sientan importantes y autores o constructores de textos y de libros. Como se experimentó con niños monolingües castellano-hablantes por un lado, y con niños bilingües incipientes, quechua-castellano hablantes, por el otro; presentamos las dos experiencias en una. Además, es una oportunidad para la estandarización escrita del quechua con niños y niñas del primer grado.

3. Nuestra práctica

Frente a los problemas de falta de material educativo de lectura, así como de problemas de aprendizaje de las habilidades lingüísticas de la lectura y de la escritura, nos pusimos de acuerdo para emplear la misma

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 45/5 – 25 de marzo de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



estrategia instruccional y tratar de producir un coescrito sobre los animales más queridos por los niños. Carmen Gladis trabajó con niños y niñas castellano hablantes de una escuela urbana, Rufino trabajó con niños y niñas quechua-hablantes en una escuela rural, ambas en el primer grado de la provincia de Espinar (Cuzco-Perú). La leyenda empleada para los diferentes parlamentos es la siguiente: C: castellano, Q: quechua. Luego de las transcripciones, análisis y sistematizaciones resulta lo siguiente:

El profesor presenta un papelógrafo y pregunta:

C: ¿Cuáles son los animalitos más queridos que tenemos en la casa?

Q: ¿Mayqan uywachakunataq wasipiqa aswan munanchik?

Las respuestas fueron:

C: Mi gatito, mi perrito, mi vaquita, mi muñeca, mi chanchito, mi gallinita y sus pollitos, etc., etc.

Q: Misichayta, allquchayta, wakachayta, "muñikachayta", kuchichayta, wallpachayta chiwchichakunantinta, hukkunatapas.

C: ¿De cuál de ellos quieren hablar ahora?

Q: Kunanqa, ¿mayqankaqmantataq rimayta munankichik?

C: Del gatito..., del perrito..., de la vaquita... .

Q: Misichamanta..., allquchamanta..., wakachamanta... .

C: Entonces hablaremos del gatito, después del perrito, y finalmente de la vaquita.

Q: Kunanqa misichamanta rimasunchik, chaymantaqa allquchamanta, qhipamanqa wakachamanta.

(Esta(e) promesa (programa) debe cumplirse, de lo contrario los niños y las niñas se sentirán engañados y perderán la confianza en el o la docente).

En la parte superior del papelógrafo el profesor escribe con plumón (marcador) el título:

C: Mi gatito —al mismo tiempo que lee (como lo hizo Carmen). Este título puede salir también al último, como un resumen luego de una lectura global y como una respuesta a la pregunta del profesor (como lo hizo Rufino en quechua).

C: ¿De quién habla la lectura? o

Q: Kaypiqa ¿pimantataq qillqasunchik?

C: Mi gatito.

Q: Misichay.

Luego el profesor pregunta:

C: Y ahora, ¿qué haremos?

Q: Kunanri, ¿imatataq rurasunchik?

C: Dibujaremos un gatito..., modelaremos de arcilla..., pintaremos con flores..., pegaremos de hojitas..., haremos una poesía al gatito...

Q: Huk misichata siq'isunchik..., llank'amanta misichata rurasunchik..., t'ikakunawan llimp'isunchik..., rapichakunamanta k'askachisunchik..., huk yarawita qillqasunchik...

C: ¿Quién quiere dibujar un gatito?

Q: ¿Pitaq huk misichata siq'iyta munan?

Pone plumones a disposición de la clase, indicando el lugar para dibujar. Sale un niño. Muchos niños quieren también dibujar, otros brindan ideas al que está con el plumón. Una vez terminado. Nuevamente el profesor:

C: ¿Algo más le falta a este gato? —Hace completar el dibujo con otros alumnos más.

Q: Kay misiman, ¿imatawantaq yapasunman?

Ya se tiene un gatito en el papelógrafo. Los niños también dibujaron gatitos en sus cuadernos a iniciativa e insistencia de ellos. Cada gatito tiene un nombre diferente. Luego el profesor, señalando el dibujo del gatito:

C: ¿Qué es esto?

Q: ¿Imataq kayqa?

C: Este es mi gatito.

Q: Kayqa misichay.

A continuación el profesor escribe en la papelógrafo:

C: "Este es mi gatito"

Q: "Kayqa misichay"

El profesor escribe leyendo, al concluir de escribir cada enunciado, también vuelve a leer. Luego continúa:

C: ¿Cómo se llama mi gatito? —Los niños dicen muchos nombres. El profesor escoge uno y escribe: "Es mi gatito Cazador".

Q: Kay misichayqa, ¿ima sutiyaqmi? —De manera similar, se mencionaron muchos nombres. El profesor escribe: "Kayqa Chakuq misichay"

C: ¿Cómo llora mi gatito Cazador?

Q: Chakuq misichayqa, ¿mayhinatam waqan?

C: Miau miau, ñau ñau —contestan.

Q: Miyaw miyaw, ñaw ñaw — nispa waqan.

El profesor escribe: "Mi gatito llora miau miau" en castellano y "Misichayqa miyaw miyaw nispa waqan"

C: Si vuestro gatito llora, ¿qué hacen ustedes? —pregunta el profesor.

Q: Misichaykichik waqaptinri, ¿imatataq qamkuna rurankichik?

C: A mi gatito le doy comida, le doy leche, carne, mazamorrita.

Q: Misichaymanqa lichita, aychata, lawata qarani.

El profesor escribe: "A mi gatito le doy leche, carne, mazamorra". "Misichaymanqa lichita, aychata, lawata qarani".

C: ¿Y después qué hace tu gatito? —pregunta el profesor.

Q: Chay qhipamantari, ¿imatataq misichayki ruran?

C: Mi gatito se va a roncar: ron ron ron, —responden los alumnos.

Q: Misichayqa qhur qhur qhur nispa puñukun.

El profesor escribe: "Mi gatito duerme ron ron ron". "Misichayqa qhur qhur qhur nispa puñukun".

Finalmente el profesor pregunta:

C: ¿Cómo se llama este mi gatito?

Q: Kay misichayqa, ¿ima sutiyaqmi?

C: Este es mi gatito Cazador —responden los aprendices.

Q: Kayqa "Chakuq" sutiyaq misichay.

El profesor escribe: "Este es mi gatito Cazador" en castellano y "Kayqa Chakuq misichay" en quechua.

C: Ahora vamos a leer (señalando las oraciones del texto).

Q: Kunanqa yapamanta kay qillqasqata ñawinchasunchik.

El título puede sacarse o inferirse luego de esta última lectura (como lo hizo Rufino con los niños y niñas quechua hablantes). Después de esta lectura coral, los aprendices continuarán leyendo la parte que más les guste o todo, de igual manera escribirán lo que más quieran; pueden dibujar, cantar, copiar, etc., etc.

4. El producto

Generalmente, el producto colectivo coincide con las expectativas de los alumnos. Al iniciar la sesión del presente coescrito, los alumnos y las alumnas querían modelar un gato, querían hacer un gato de hojas (collage), querían dibujar un gato, querían pintar un gato con pétalos de flores y también una poesía. Hasta el momento ya se tiene el dibujo y también este texto que puede considerarse como poesía (yarawi). Los demás pedidos también se harán posteriormente, pues constituyen otras manifestaciones de la comunicación integral, además son estrategias para construir más aprendizajes. El resultado final fue:

Mi gatito

Este es mi gatito.
Este es mi gatito "Cazador".
Mi gatito llora miau miau.
A mi gatito le doy leche, carne, mazamorra.
Mi gatito duerme ron ron ron.
Este es mi gatito "Cazador".

Misichay

Kayqa misichay.
Kayqa "Chakuq" misichay.
Misichayqa, miyaw miyaw nispa waqan.
Misichaymanqa lichita, aychata, lawata qarani.
Misichayqa qhur qhur qhur nispa puñukun.
Kayqa "Chakuq" misichay.

5. El proceso

En clase se conversó y se prestó mucha atención a lo que decían los alumnos (desarrollo de la oralidad). Los alumnos se expresaron, o sea comunicaron sus experiencias (sus saberes) empleando su lengua materna, y así se obtuvieron estos textos por separado (expresión de niños castellano-hablantes: Mi gatito; y expresión de niños quechua-hablantes: Misichay). Tema de su dominio, de su saber previo, saber de la casa que se emplea en la escuela. Los niños respondieron a las preguntas del profesor muy tranquilos, seguros de sí mismos y confiados. Este clima de tranquilidad y confianza es muy necesario para cualquier proceso de aprendizaje significativo.

Los niños no tuvieron que memorizar nada, para ellos el responder fue como un disfrute. Si los niños disfrutan de alguna participación nos están dando pistas para encontrar estrategias instruccionales que sean muy naturales y gratificantes para ellos. Se empleó el diálogo, aunque todavía en este caso los niños y las niñas sólo atinan a responder; pero mejor fuera si también ellos preguntaran (para que el ciclo de la comunicación sea completo). Si los niños aprenden a preguntar desde pequeños, de grandes serán investigadores y cuestionadores de todas las situaciones y contextos. Las estrategias empleadas nos ayudan a desarrollar la adquisición de la lectura y también de la escritura. Finalmente, habilidades por las que los niños y las niñas asisten a la escuela.

6. Tamaño del texto

Se puede obviar algún paso para disminuir el tamaño del texto. Para obtener un texto más grande se pueden formular más preguntas; por ejemplo referidos a aspectos como: qué hace, qué más hace, cómo come,

cómo camina, cómo juega, cómo duerme, de qué color es, cuántas extremidades tiene, dónde vive, etc., etc. (Se puede seguir el proceso de la descripción).

7. Utilidad del texto

Este texto y otros semejantes, pueden tener múltiples usos, he aquí algunos como sugerencia:

Los aprendices pueden escribirla (copiar) e ilustrarla, pueden escribirla y leerla, pueden leerlas y copiarlas en franjas o tiras de lectura (una oración en cada franja), pueden leerla y cantar, pueden leerla y jugar (por ejemplo al ratón y al gato), pueden memorizarla y recitar, pueden agregar más oraciones, con las tiras o franjas oracionales pueden hacer otras composiciones incluyendo oraciones de otros textos, etc., etc. Si se procede de esta manera, se estará practicando la programación por módulos.

Además, estos productos colectivos y coescritos formarán parte de la ambientación del aula. Los aprendices se sentirán más felices si ven que sus enunciados orales ornan la clase y también en forma escrita sirven de material de lectura (sector de lectura o biblioteca del aula) para sus compañeros de aula y para el uso de otras personas. Aquí, a las claras, vemos que con la realización de este tipo de actividades estamos desarrollando la expresión oral, la escritura y la lectura.

8. Los procesos de socialización y el desarrollo de la expresión oral

Los patrones culturales y sus correspondientes procesos de socialización son diferentes en cada sociedad.

En las sociedades andinas el niño indígena, quechua o aimara hablante, en la espalda de su madre, recibe todo el estímulo necesario para aprender a hablar. Este estímulo dura unos dos años hasta que el niño realmente hable y se convierta en la persona con quien realmente "dialoga" la madre. En un principio el "diálogo" puede ser incluso con sonidos no lingüísticos o susurros. Más tarde es con palabras y finalmente, parlamentos completos con oraciones.

Luego del destete (hanuk'asqa o f'ipisqa en quechua y f'aqata en aimara), la socialización y educación del niño o de la niña pasa a responsabilidad del resto de los miembros de la familia. Estos pueden ser los abuelos, los hermanos mayores, otros parientes. El diálogo es entre ellos. A los 5, 6 ó 7 años este niño o niña ya recibió muchísima información, tanto por sus oídos como por la vista principalmente y por el resto de los sentidos; entonces está muy presto para participar en la conversación de las personas mayores, aunque no se haya solicitado su participación. En este momento surgen los problemas; si este niño o niña participa o "se mete" en la conversación de las personas mayores, éstos le dicen:

—Sttt... ¡Upallay, qamqa wila wañuptin rimanki! (Sttt... ¡Cállate, tú hablarás cuando se apague la vela!).

Y el niño o la niña calla. O sea, éste tiene el turno para hablar después de que sus padres se hayan dormido, pues para dormir es que se apaga la vela. En otros términos, este infante tiene que hablar solo, mejor

dicho tiene que callar. Callar y callar hasta que nuevamente, en el campo de pastoreo o en el juego, se encuentre con los de su edad y dé rienda suelta a su lengua.

9. Tarea de la escuela y el desarrollo de la expresión integral

A este infante, que en la casa lo hacen callar, en la escuela le exigen hablar. Entonces qué: ¿El niño debe hablar o callar?

Esta prohibición de la casa debe ser compensada en la escuela. Este infante realmente ha recibido muchísima información y sabe muchas "cosas". Posee un gran bagaje de experiencias de la casa, de los hermanitos menores, de las costumbres de sus animales, de la vida de muchas personas, etc., etc. Todo esto por la misma curiosidad de su edad.

10. Nuestra meta

A este niño, en la escuela "hay que aprovecharlo" en beneficio propio y en el de sus compañeros; en otras palabras: hay que sacar provecho de sus experiencias. Preguntarle, hacer que participe en la conversación. Y a partir de lo que hable, redactar o elaborar los materiales de lectura, aprovechar los parlamentos del niño para su propio aprendizaje; por supuesto, previa una reflexión y su correspondiente sistematización. Si los enunciados de los aprendices constituyen temas de conversación; entonces estos niños y niñas se sentirán satisfechos, se sentirán importantes, gratificados y este hecho psicológico influirá en el desarrollo de su pensamiento y en la adquisición de nuevos aprendizajes.

Si a los niños —como maestros— les brindamos estas oportunidades, ellos avanzarán en sus aprendizajes, desarrollarán autoestima; y el asistir a la escuela les resultará gratificante, de este modo disminuirán sus tardanzas e inasistencias a la escuela. Se supone que la lengua de comunicación y de estudio, en estos casos, es la lengua materna, de lo contrario, la lengua ajena también hace correr a los niños y niñas; seguramente también a nosotros los adultos. Esta es una de las principales razones por las que el niño falta a la escuela: miedo a hablar de temas muy extraños, miedo a la lección de memoria, miedo al castellano, miedo a las burlas. A la escuela podemos convertirla en un lugar de atracción para el niño en vez de que sea un lugar que produzca miedo y espanto.

El niño sabe muchas cosas, aprovechemos estas experiencias y él se sentirá feliz, importante. Esto de por sí ya es un éxito. Propongamos un tema de su dominio, pidámosle alguna referencia, hagamos que nos dicte y nosotros, los maestros, escribamos esas ideas. De esta manera estaremos formando niños escritores y lectores, o sea niños autores de textos y para su propio aprendizaje.

En este proceso, en un principio nos dictará, al ver su idea plasmada en un escrito se esforzará por producir más textos; pero como los maestros no podemos atender sólo a algunos alumnos, ellos ante la necesidad de poder ser también escritores (secretarios), buscarán los mecanismos para la adquisición de la escritura. Aquí entra en juego otro aliado del aprendizaje: el interaprendizaje entre los niños, así como lo hacen cuando aprenden nuevos juegos. Unos "dictan" y otros escriben. Estas motivaciones son muy fuertes.

Satisfagamos las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, pero partiendo de lo que ellos saben. Su expresión oral y luego escrita, son importantes para el desarrollo integral del niño y de la niña, básicamente para su comunicación y para lograr nuevos aprendizajes. Esta comunicación tiene que ser en un código lingüístico que comprenda y que maneje; es decir en su lengua materna, en nuestro caso en el quechua.

11. ¿Cuándo empezar con estas actividades?

Sabemos que los niños llegan a la institución educativa cargados de una serie de capacidades y habilidades que las emplean para resolver sus problemas reales; entienden y hablan una lengua para comunicarse, saben cuidarse de muchos peligros, conocen muchas plantas y saben de sus propiedades, ¿cómo los aprendieron? Por necesidad de sobrevivencia. Si la alfabetización también ha de ser útil, así como la capacidad de preparar una comida para sobrevivir, entonces el saber leer y escribir estarán asegurados también desde un principio.

¿Cuándo empezar con la alfabetización de los niños y niñas? Desde el primer día de clases, para ello es menester hacerles ver que el mundo escrito encierra muchas soluciones a nuestros diferentes problemas, y respuestas a nuestros interrogantes y necesidades. Dentro de este tipo de textos por ejemplo, se encuentran las fichas técnicas que contienen recetas. Previa una contextualización, los niños querrán lograr el producto interesante de la receta, para ello no hay más que "leerla" y para ayudar a descifrar este mensaje está el profesor o la profesora. Las fichas técnicas requieren de la metodología de lectura por interrogación del texto.

Entonces, ¿cuándo empezar a leer y escribir textos reales? Desde el primer día de clases. Y, ¿si no pueden escribir? Pues hay que trabajar talleres de comunicación integral en lengua materna, entre ellos con siluetas y grafismos, construyendo "cosas" interesantes y no haciendo ejercicios aburridos como las planas sueltas.

12. ¿Qué competencias y qué capacidades de comunicación integral podemos lograr con los coescritos?

Algunas veces hay la necesidad de trabajar con la planificación curricular denominada: talleres de aprendizaje, en lugar de proyectos u otro tipo de planificación. Así, en el área de comunicación integral, un taller puede contener las siguientes actividades: aprender a entonar una canción, expresarse corporalmente, ilustrarla, etc. (aspecto: expresión artística); puede asimismo dictar la letra a su profesor. Este escribe, luego la leen, finalmente la copian (comunicación escrita: lectura y escritura), pueden también conversar sobre el tema de la canción, e incluso mediante un diálogo inventar más letra para la música conocida (comunicación oral y comunicación escrita), pueden también ilustrar —o componer escenas con recortes de ilustraciones complementados con dibujos— los diferentes episodios que contiene la letra de la canción, luego componerlas en diferentes secuencias y finalmente leerlas, si es posible con ayuda de algunas palabras "conjuntivas" (lectura de imágenes y textos icónico-verbales). Si luego de este largo proceso los aprendices tienen dificultades en la escritura o copiado del texto, se puede rematar el taller con la aplicación de una ficha técnica que dé como producto diferentes siluetas; para luego hacer grafismos empleando dichas siluetas. Con esta última actividad estaremos afinando la coordinación óculo-manual fina de los aprendices. Ésta les ayudará en el proceso de la graficación de las letras en general, pero en forma constructiva y no aburrida.

En el área de comunicación integral las competencias posibles a lograr con este tipo de actividades, según la Estructura Curricular Básica, serían:

1. Comunica con claridad y oportunidad sus necesidades, intereses, opiniones y experiencias; y escucha con atención, comprendiendo la información que recibe.

Las capacidades a lograr serían muchísimas, entre las principales:

- 1.1. Relata, en forma ordenada, sus experiencias personales (actividades que realiza, hechos que observa en su entorno, etc.) y leyendas, tradiciones, cuentos, principalmente de su entorno cultural.
- 1.2. Describe plantas, animales, lugares y elementos del medio geográfico. En sus descripciones emplea con propiedad las frases y palabras que corresponden a los saberes que va construyendo en las áreas curriculares.
- 1.3. Escucha, con atención, explicaciones, instrucciones, relatos de hechos reales o ficticios, creaciones literarias.
2. Lee en forma comprensiva textos: literarios para disfrutar de ellos y textos de información para enriquecer su conocimiento de la realidad.
 - 2.1. Comprende el significado de los textos literarios que lee (poemas, cuentos) de acuerdo a sus intereses, necesidades y propósitos. Disfruta con su lectura.
 - 2.2. Lee textos no literarios que le proveen información. Al hacerlo, aplica estrategias de comprensión como: anticipar el contenido a partir de indicios (título, tipo de texto, ilustraciones, etc.), luego comprobar sus anticipaciones mediante la lectura del texto.
 - 2.3. Lee oralmente los textos que le son familiares, con miras a compartir su contenido con otros. Lo hace con voz audible y con entonación adecuada a los signos de puntuación.
3. Produce textos de diverso tipo, de carácter funcional o literario, para comunicar, en forma legible y ordenada, los saberes que construye y creaciones de su fantasía.
 - 3.1. Usa la escritura en su lengua materna para comunicar socialmente ideas, intereses, necesidades, sentimientos.
 - 3.2. Crea, individualmente o en grupo, demostrando creatividad y fantasía, textos de carácter literario: cuentos, poemas, adivinanzas; utilizando estrategias como: pensar sobre lo que quiere escribir y a quién lo dirige; escribir según sus posibilidades; revisar su escrito y/o hacerlo leer con otros; reescribir; editar (elegir formato, ilustraciones, presentación).
 - 3.3. Construye textos funcionales (cartas, notas, tarjetas, avisos) claros y ordenados, para comunicar sus ideas, intereses, necesidades, sentimientos; enfatizando la estructura del texto.
 - 3.4. Produce instrucciones con secuencia lógica: recetas, reglas de juego, fichas instructivas.
 - 3.5. Participa en la construcción de textos funcionales, para registrar el producto de sus experiencias de aprendizaje: sumillas de descripciones, relatos, conclusiones, etc.

4. Adopta una actitud reflexiva acerca del funcionamiento de la lengua, buscando un dominio de las estructuras lingüísticas que lo lleve a comprender la lengua y a mejorar su producción escrita.
 - 4.1. Reflexiona sobre las necesidades, dificultades, desafíos que surgen en los procesos de lectura y producción de textos y busca alternativas para atenderlos: apoyo en sus compañeros, su profesor, otros textos y actividades metalingüísticas (gramaticales, lexicales, y ortográficas).
5. Manifiesta su creatividad e imaginación a través de diversas formas de expresión artística y disfruta con ellas.
 - 5.1. Crea y recita, individualmente y en grupo, poemas de contenidos diversos.
 - 5.2. Crea afiches y avisos para actividades que realiza en su entorno.

Bibliografía

- CAMPS, Anna (comp.) (2003): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- CONDEMARÍN, Mabel; GALDAMES, Viviana, y MEDINA, A. (1995): Taller de lenguaje y fichas de lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Santiago, Chile: Estudio DOLMEN.
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana (1987): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores, s.a de c.v.
- HOWARD, Rosaleen (2007): Por los linderos de la Lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes. Lima, Perú: IEP, IFEA, PUCP.
- JOLIBERT, Josette y JACOB, Jeannette (1998): *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago, Chile: Dolmen Estudio.
- LÓPEZ, Luis Enrique (2005): *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz, Bolivia: PROEIB Andes y Plural Editores.
- MONTERRAT FONS, Esteve (2004): *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. y La Galera, S.A. Editorial.
- PARI RODRÍGUEZ, Adán (2005): *Enseñanza de la lectura y la escritura en quechua (L1)*. Unidad Central del Núcleo de Rodeo. La Paz, Bolivia: P.INSEIB, PROEIB ANDES, Plural Editores.
- TALLER REGIONAL SANTA CRUZ DE LA SIERRA, BOLIVIA 1989. Informe Final (1989): *Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación y Cultura, UNICEF, OREALC/UNESCO, AECH-ICI.
- TORRES, Rosa María (1992): *Auladentro*. Quito, Ecuador: UNICEF-Instituto Fronesis.

Revistas

- VALIENTE CATTER, Teresa y KÜPER, Wolfgang (1998): "Lengua, cultura y educación en el Ecuador 1990-1993", en: *Pueblos Indígenas y Educación*, pp. 43-44. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala – P.EBI GTZ. 197.

Recursos electrónicos

- DE LIMA JIMÉNEZ, Dinorah (2005): *Especialmente para maestras y maestros de primero. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Washington: CETT–USAID. www.lectoescritura-cett.org/guias/guiame.pdf [Consulta: dic. 2007].