

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

VICERRECTORADO

**CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN SUPERIOR**



**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL
EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA
AYMARA COMO SEGUNDA LENGUA
EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Tesis de Grado para optar al Título de Magister Scientiarum
en Educación Superior**

MAESTRANTE: Lic. NICANOR GONZALO HUANCA CAMARGO

TUTOR: Mg. Sc. EULOGIO CHÁVEZ SIÑANI

La Paz – Bolivia

2014

DEDICATORIA

Con profundo afecto a mi familia, a mi esposa Mery por el apoyo constante; y a mis hijos: Pedro, Elías, Yari y Daniel, quienes han sido el motivo de inspiración y alegría que infundió en mí las ganas de concluir este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por haberme dado la vida; a mis padres Pedro y Juana por haberme heredado la lengua y la cultura aymara.

A la Universidad Mayor de San Andrés por permitirme adquirir los conocimientos y la experiencia en la docencia universitaria; a mis docentes por impartirme su sabiduría y paciencia.

Al Mg. Sc. Eulogio Chávez Siñani, tutor del presente trabajo, por sus valiosos consejos y aliento permanente.

A los docentes y estudiantes de la Carrera de Lingüística e Idiomas, Mención Lenguas Nativas, Área Aymara, quienes proporcionaron la información necesaria; sin la colaboración de ellos no hubiera sido posible la conclusión de este trabajo.

Al Dr. Darío Alberto Bautista Ph.D. y Mg. Cs. Mario Cañasto Huanca, tribunales lectores, por su acertada orientación en la revisión del trabajo.

Al Mg Cs, Gabriel F. Balta Montenegro, Sub Director de Estudios de Postgrado, por su apoyo incondicional.

INDICE DE CONTENIDO

	Pág.
Índice de contenido.....	i
Índice de figuras.....	vi
Índice de cuadros.....	vii
Resumen.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.1. SITUACIÓN PROBLÉMICA	3
1.2. PROBLEMA CIENTÍFICO.....	6
1.3. OBJETO DE ESTUDIO	7
1.4. CAMPO DE ACCIÓN.....	8
1.5. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	8
1.5.1. Objetivo General.....	8
1.5.2. Objetivos Específicos.....	8
1.6. IDEA A DEFENDER	9
1.7. Antecedentes históricos sobre la lengua aymara.....	9
1.8. Características de la lengua aymara	13
CAPITULO II ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	16
2.1. UNIVERSO DE ESTUDIO	19
2.2. DESCRIPCION DE LA MUESTRA.....	19
2.3. TÉCNICAS	20
2.3.1. Observación participante.....	20
2.3.2. Entrevista semiestructurada	21
2.4. INSTRUMENTOS	22
2.5. FUENTES DE INFORMACIÓN.....	22
2.5.1. Fuentes orales.....	22
2.5.2. Fuentes escritas	22
2.6. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	23
CAPITULO III MARCO TEÓRICO	26
3.1. FUNDAMENTO FILOSÓFICO.....	27
3.1.1. El universo de sistemas	28
3.1.2. La unidad compleja.....	29
3.2. FUNDAMENTO PEDAGÓGICO.....	31
3.2.1. Enfoque Histórico Cultural	31
3.2.2. La interculturalidad	33
3.2.3. La intraculturalidad	34
3.2.4. La pluriculturalidad.....	35
3.2.5. El bilingüismo	36

3.2.6. Educación Intercultural Bilingüe	37
3.3. Teorías sobre la naturaleza de la lengua	39
3.3.1. Teoría estructural	39
3.3.2. Teoría funcional	39
3.3.3. Teoría interactiva	40
3.4. Teorías sobre el aprendizaje de la lengua	40
3.4.1. Adquisición, aprendizaje y enseñanza de lenguas	42
3.4.1.1. Adquisición de la lengua materna	44
3.4.1.2. Aprendizaje de la segunda lengua.....	45
3.4.3. Factores de aprendizaje de la lengua.....	47
3.4.3.1. Motivación	47
3.4.3.2. Edad.....	48
3.4.3.3. Personalidad y emotividad	49
3.4.3.4. Actitud hacia la lengua que se aprende	50
3.4.3.5. Situación comunicativa	51
3.4.3.6. Capacidades y destrezas individuales	52
3.4.3.7. Estilo cognitivo de aprendizaje	52
3.4.3.8. Estrategias de aprendizaje	53
3.5. ENFOQUE SOCIOLINGÜÍSTICO.....	54
3.5.1. La sociolingüística aplicada a la enseñanza de lenguas	55
3.5.2. Perspectivas sobre la adquisición de la segunda lengua	56
3.6. EL ENFOQUE COMUNICATIVO.....	57
3.6.1. Competencia comunicativa	60
3.6.2. El marco metodológico	61
3.6.3. La comprensión y la expresión oral	63
3.6.3.1. La comprensión oral.....	63
3.6.3.2. Expresión oral	65
3.6.3.3. El habla y la comprensión en el aula.....	66
3.6.4. El papel del docente	67
CAPITULO IV PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACION.....	70
4.1. FACTORES SOCIOLINGÜÍSTICOS.....	70
4.1.1. Ámbitos y situaciones de uso del idioma aymara	70
4.1.1.1. Interacción comunicativa fuera de la clase	71
4.1.1.1.1. Con sus padres y otros familiares.....	71
4.1.1.1.2. Con amistades más cercanas	74
4.1.1.1.3. Con hablantes nativos	75
4.1.1.2. Interacción comunicativa dentro de la clase	77
4.1.1.2.1. Con el docente.....	77
4.1.1.2.2. Entre compañeros de curso	80
4.1.2. Criterios sobre el aprendizaje del aymara	83
4.1.2.1. De los estudiantes entrevistados.....	83

4.1.2.2. De sus compañeros del curso	85
4.1.2.3. De sus padres.....	88
4.1.3. Expectativas y logros en el ámbito profesional.....	90
4.1.3.1. Fines comunicativos.....	90
4.1.3.2. Proyecciones laborales	91
4.1.3.3. Preferencia entre idioma nativo y extranjero	93
4.1.4. Factores extralingüísticos que intervienen en la comunicación oral.....	95
4.1.4.1. Motivación	95
4.1.4.2. Saberes previos.....	96
4.1.4.3. Aptitud lingüística.....	97
4.1.4.4. Actitud.....	98
4.2. FACTORES PEDAGÓGICOS	100
4.2.1. Planificación de las clases de aymara	100
4.2.2. Metodologías de enseñanza aplicadas en la clase	102
4.2.2.1. Métodos.....	103
4.2.2.2. Técnicas.....	106
4.2.2.3. Recursos didácticos.....	108
4.2.2.4. Estrategias de enseñanza y aprendizaje.....	111
4.2.2.5. Tiempo de estudio.....	114
4.2.3. Desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas.....	115
4.2.3.1. Competencia comunicativa	116
4.2.3.1.1. La comprensión.....	116
4.2.3.1.2. La expresión oral.....	117
4.2.3.2. Competencia lingüística.....	118
4.2.3.2.1. La escritura.....	119
4.2.3.2.2. La lectura.....	120
4.3. INFLUENCIA DE LA ORALIDAD EN LA LECTO-ESCRITURA	121
4.3.1 Dificultades en la oralidad	122
4.3.1.1. La pronunciación de fonemas	122
4.3.1.2. El habla fluida	124
4.3.1.3. El uso del vocabulario.....	126
4.3.2. Dificultades en la literacidad.....	129
4.3.2.1. La ortografía.....	129
4.3.2.2. La estructura sintáctica.....	132
4.3.2.3. La lecto-escritura.....	135
4.4. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA ORALIDAD EN AYMARA.....	137
4.4.1. Aspectos académicos del programa de enseñanza del aymara	137
4.4.1.1. Planificación de la enseñanza del aymara en la Carrera de Lingüística e Idiomas .	137
4.4.1.2. Organización curricular de los cursos de aymara	138
4.4.1.3. Distribución de paralelos y horarios	142
4.4.1.4. Objetivo de la propuesta.....	142

4.4.1.5. Principios pedagógicos.....	143
4.4.1.6. Marco metodológico	144
4.4.1.6.1. La comprensión y la expresión orales.....	146
4.4.1.6.1.1. La comprensión de la lengua oral	146
4.4.1.6.1.1.1. Actividades de comprensión oral	146
4.4.1.6.1.1.2. Escuchar con una finalidad	147
4.4.1.6.1.1.3. Escuchar significados sociales	148
4.4.1.6.1.2. La expresión de la lengua oral	148
4.4.1.6.1.2.1. Actividades de la expresión oral	150
4.4.1.6.1.2.1.1. Comunicar información restringida	150
4.4.1.6.1.2.1.2. Comunicar información sin restricciones.....	151
4.4.1.6.1.2.1.3. Informar e interpretar información.....	152
4.4.2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN IDIOMA AYMARA.....	153
4.4.2.1. Enseñar con el grafemario / <i>Qillqanakamp yatichaña</i>	155
4.4.2.2. Enseñar con saludos / <i>Aruntasiñanakamp yatichaña</i>	156
4.4.2.3. Enseñar con miscelánea de palabras / <i>May may arunakamp yatichaña</i>	157
4.4.2.4. Enseñar con las entrevistas / <i>Jiskhxatäwinakamp yatichaña</i>	158
4.4.2.5. Enseñar con identificación de imágenes / <i>Jamuqanak uñt'as yatichaña</i>	159
4.4.2.6. Enseñar descubriendo dos imágenes idénticas / <i>Pä niya kikpa jamuqanak uñt'as yatichaña</i>	160
4.4.2.7. Enseñar descubriendo secuencias o ubicaciones / <i>Yänak uskuñchiquanak uñt'as yatichaña</i>	161
4.4.2.8. Enseñanza con números / <i>Jakhuñanakamp yatichaña</i>	162
4.4.2.9. Enseñar descubriendo información que falta / <i>Yatiyäw phuqhachas yatichaña</i>	163
4.4.2.10. Enseñar descubriendo las características incompletas de imágenes / <i>jamuqanakar phuqhachas yatichaña</i>	164
4.4.2.11. Enseñar descubriendo secretos / <i>Jamasankirinak jikis yatichaña</i>	165
4.4.2.12. Enseñar reconstruyendo secuencias narrativas / <i>Arxayanak wastat chikhthapiyas yatichaña</i>	166
4.4.2.13. Enseñar recabando información para resolver un problema / <i>Jan walt'aw askichañatak yatiyaw jiskhis yatichaña</i>	167
4.4.2.14. Enseñar con representación de personajes / <i>Arsur uñacht'awinakamp yatichaña</i>	168
4.4.2.15. Enseñar con desempeño de roles / <i>Maynilantit arsus yatichaña</i>	169
4.4.2.16. Enseñar solucionando problemas coyunturales / <i>Jan walt'awinak askichas yatichaña</i>	171
4.4.2.17. Enseñar con simulación de eventos comunicativos / <i>Yatxapayañanakamp yatichaña</i>	172
4.4.2.18. Enseñar revelando objetos / <i>Yänak chiqt'as yatichaña</i>	174
4.4.2.19. Enseñar con participación en debates / <i>Aruskipawinakamp yatichaña</i>	175
4.4.2.20. Enseñar con presentaciones públicas / <i>Jaqi nayräxar uñstäwinakamp yatichaña</i>	177
4.4.2.21. Enseñar construyendo recetas / <i>Qillqat wakt'ayatanakamp yatichaña</i>	179

4.4.2.22. Enseñar con diálogos abiertos / <i>Aruskipäwimp yatichaña</i>	180
4.4.2.23. Enseñar con adivinanzas / <i>Jamusinankamp yatichaña</i>	181
4.4.2.24. Enseñar con trabalenguas / <i>Laxra chinjanakamp yatichaña</i>	183
4.4.2.25. Enseñar con poesías / <i>Chapar Arump yatichaña</i>	184
4.4.2.26. Enseñar recopilando canciones / <i>Jaylliñanakamp yatichaña</i>	185
4.4.2.27. Enseñar con pronósticos y predicciones / <i>Arjañanakamp yatichaña</i>	186
4.4.2.28. Enseñar con refranes o proverbios / <i>Säwi, Lup'ïwinakamp yatichaña</i>	186
4.4.2.29. Enseñar narrando cuentos y leyendas / <i>Siwsäwimp yatichaña</i>	187
4.4.2.30. Enseñar con dramatizaciones / <i>Kikipt'ayañanakamp yatichaña</i>	188
4.4.2.31. Enseñar con crucigramas / <i>Chiqt'añ arunakamp yatichaña</i>	190
4.4.2.32. Enseñar con sopa de letras / <i>Ch'allqhuntat arunakamp yatichaña</i>	191
4.4.3. Propuesta de estrategia metodológica para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en aymara.....	194
CAPITULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	163
5.1. Conclusiones	163
5.2. Recomendaciones.....	269
BIBLIOGRAFÍA	271
ANEXOS	277

INDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura N° 1 Competencia comunicativa	60
Figura N° 2 Actividades comunicativas.....	61
Figura N° 3 Crucigrama empleando nombres de departamentos de Bolivia.....	90
Figura N° 4 Sopa de letras empleando nombres de frutas.....	192

INDICE DE CUADROS

	Pág.
Cuadro N° 1	Perfil de estilos cognitivos.....52
Cuadro N° 2	Interferencia fonológica del aymara y castellano.....130
Cuadro N° 3	Interferencia en la escritura del aymara.....131
Cuadro N° 4	Contenidos temáticos del nivel I.....139
Cuadro N° 5	Contenidos temáticos del nivel II.....139
Cuadro N° 6	Contenidos temáticos del nivel III.....140
Cuadro N° 7	Contenidos temáticos del nivel IV.....140
Cuadro N° 8	Desarrollo de capacidades de comprensión y expresión oral .....145
Cuadro N° 9	Estrategias para el desarrollo de la oralidad en aymara.....154
Cuadro N° 10	Aplicación de saludos en aymara.....157
Cuadro N° 11	Taxonomía léxica aymara.....158
Cuadro N° 12	Cuadro de encuesta sobre datos personales.....159
Cuadro N° 13	Conversación identificando objetos.....159
Cuadro N° 14	Conversación descubriendo imágenes.....160
Cuadro N° 15	Conversación empleando ubicaciones.....162
Cuadro N° 16	Preguntas para averiguar cantidades.....163
Cuadro N° 17	Encuesta sobre medidas y precios.....164
Cuadro N° 18	Conversación describiendo imágenes.....164
Cuadro N° 19	Conversación revelando las ocupaciones.....166
Cuadro N° 20	Conversación grupal construyendo una leyenda.....167
Cuadro N° 21	Planificación de visita a varios lugares.....168
Cuadro N° 22	Libreto de cuento para actuación en socio-drama.....169
Cuadro N° 23	Conversación en el hospital.....170
Cuadro N° 24	Conversación sobre la subida de precios.....171
Cuadro N° 25	Conversación atendiendo al enfermo.....173
Cuadro N° 26	Conversación descubriendo objetos.....174
Cuadro N° 27	Conversación empleando los posesivos.....175
Cuadro N° 28	Debate grupal sobre temática nacional.....176
Cuadro N° 29	Disertación presentando a la familia.....178

Cuadro N° 30	Exposición de receta de la coca.....	180
Cuadro N° 31	Conversación en la movilidad.....	181
Cuadro N° 32	Aplicación de adivinanzas en aymara.....	182
Cuadro N° 33	Aplicación de trabalenguas en aymara.....	183
Cuadro N° 34	Aplicación de poesía en aymara.....	184
Cuadro N° 35	Aplicación de canciones en aymara.....	185
Cuadro N° 36	Aplicación de indicadores naturales.....	186
Cuadro N° 37	Aplicación de proverbios aymaras.....	187
Cuadro N° 38	Aplicación de cuentos aymaras.....	188

RESUMEN

El presente trabajo trata sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma aymara como segunda lengua en educación superior, a partir de la experiencia de aula realizada en la carrera de Lingüística e Idiomas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés. Principalmente se aborda el desarrollo de la competencia comunicativa oral en estudiantes monolingües castellanos de la ciudad de La Paz.

En la primera parte, el estudio describe los problemas y dificultades que atraviesan los estudiantes castellano hablantes en el aprendizaje del aymara. Los objetivos del trabajo están orientados a analizar y establecer los factores pedagógicos y sociolingüísticos que intervienen en este proceso. La investigación es de carácter cualitativo, la recopilación y la sistematización de la información se realizan a partir del método etnográfico, mediante la aplicación de técnicas e instrumentos necesarios.

El sustento teórico se plantea a partir de los fundamentos filosófico, pedagógico; sociolingüístico y comunicativo, los cuales proporcionan una serie de teorías para abordar el tema de investigación. El fundamento filosófico ayuda a entender el funcionamiento de la lengua como sistema complejo con todos sus matices sociales. En lo pedagógico, el enfoque sociocultural considera el sistema lingüístico como fenómeno sociocultural. La teoría sociolingüística contribuye sobre el uso de la lengua en un grupo social. Por otra parte, el enfoque comunicativo permite concretizar el desarrollo de habilidades lingüísticas dentro el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma aymara.

En la segunda parte, los resultados de la investigación revelan una serie de factores que repercuten en el manejo de la lengua oral y su influencia en la lecto-escritura en estudiantes castellano hablantes que aprenden el idioma aymara como segunda lengua. En el epílogo del trabajo se presenta las estrategias metodológicas para el desarrollo de la expresión oral en aymara, donde se establece principios y procedimientos didácticos orientados al mejoramiento de la enseñanza del aymara, con el fin de fortalecer la competencia comunicativa en los estudiantes monolingües castellanos.

ABSTRACT

This work deals with the process of teaching and learning Aymara as a second language in higher education, considering classroom experience carried out at Linguistics and Languages Department that belongs to the Faculty of Humanities and Educational Sciences at Mayor de San Andrés University. It mainly tackles the development of oral communicative competence on the part of monolingual Spanish-speaking students from the city of La Paz.

In the first part, the study describes the problems and difficulties undergone by Spanish-speaking students when learning Aymara. The objectives of the work are addressed to analyze and establish pedagogical and sociolinguistic factors involved in this process. The research is qualitative and information collection and systematization are carried out taking into account the ethnographic method, applying necessary techniques and instruments.

The theoretical basis is established on philosophical, pedagogical, sociolinguistic, and communicative grounds that provide a series of theories in order to undertake the research theme. The philosophical fundamentals support us to understand language working as a complex system with all its social nuances. As to pedagogical aspect, the sociocultural approach considers the linguistic system as a sociocultural phenomenon. The sociolinguistic theory contributes to language use in a social group. On the other hand, the communicative approach permits to fulfill linguistic skills development within the process of teaching and learning Aymara language.

In the second part, the results of the research show a series of factors that reflect upon handling oral language and its influence on reading-writing on the part of Spanish-speaking students who are learning Aymara as a second language. In the epilogue of this work, methodological strategies are presented in order to develop speaking in Aymara, where didactic principles and procedures are established addressed to the improvement of Aymara teaching with the purpose of strengthening monolingual Spanish-speaking students' communicative competence.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo está referido al proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma aymara como segunda lengua en la carrera de Lingüística e Idiomas de la facultad de humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés con sede en la ciudad de La Paz, Estado Plurinacional de Bolivia.

El documento está organizado en cinco capítulos que detallamos a continuación: El capítulo uno comprende aspectos generales relacionados a las características de la investigación como ser: la situación problémica, el problema científico, el objeto de estudio, el campo de acción, los objetivos de la investigación, tanto generales como específicos y la idea a defender. Por otro lado, también se incluye los antecedentes históricos y las características de la lengua aymara.

En el capítulo dos se esboza la estrategia metodológica de la investigación, donde se especifican el universo de estudio y la descripción de la muestra. Asimismo se detalla las técnicas y sus respectivos instrumentos empleadas en el desarrollo del trabajo; como también se menciona las fuentes primarias y secundarias de donde se recabaron la información necesaria. En la misma sección se presenta la sistematización de datos que permitieron el hallazgo de los resultados de la investigación.

El capítulo tres está destinado al diseño del marco teórico, el cual está referido a la revisión de los enfoques¹ y teorías que dan cuenta sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua desde diferentes puntos de vista. Dentro de ello se aborda la temática a partir de dos fundamentos: filosófico y pedagógico; y dos enfoques: sociolingüístico y comunicativo. Cada uno de ellos, proporcionan elementos esenciales que permiten examinar íntegramente los factores que constituyen el proceso de aprendizaje de una lengua indígena en el contexto urbano como la ciudad de La Paz.

¹ Según el Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas, enfoque se refiere a las teorías que dan cuenta sobre la naturaleza de la lengua y sobre el proceso de aprendizaje de la misma. Es decir, aquellos métodos que muestran diferentes opciones pedagógicas para la enseñanza de una lengua.

En el capítulo cuatro se presenta los resultados de la investigación de acuerdo a los objetivos planteados en el trabajo. Estos resultados se sintetizan en base a los tres ejes: los factores sociolingüísticos, los factores pedagógicos y la influencia de la oralidad en la lecto-escritura. Finalmente, se presenta la propuesta metodológica para el desarrollo de la oralidad en aymara, donde se muestra una variedad de estrategias didácticas orientadas a la práctica de la lengua oral en diferentes situaciones comunicativas. La propuesta se plantea a partir de las necesidades que presentan los estudiantes castellano hablantes al aprender el aymara; de esta manera se pretende proporcionar instrumentos que ayuden a superar las deficiencias y limitaciones que existen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el capítulo cinco se formulan las conclusiones del trabajo, haciendo hincapié en los temas sobresalientes sobre la temática abordada en la investigación. Por otro lado, también se plantean las recomendaciones acerca de temas relacionados con el presente trabajo, los mismos que pueden ser emprendidos en las futuras investigaciones.

En la última parte del trabajo se encuentra la bibliografía correspondiente consultada sobre la temática en cuestión que constituye la base y el respaldo de la investigación. Y en la parte final del documento se adjuntan los anexos respecto de los instrumentos empleados en la recolección de datos y asimismo la transliteración de la información proveniente de las entrevistas efectuadas en la fase de trabajo de campo.

El resultado que se espera de la presente investigación es: conocer las dificultades de aprendizaje del idioma aymara como segunda lengua en los estudiantes monolingües castellanos, con la finalidad de contribuir al mejoramiento metodológico del proceso de enseñanza y aprendizaje del aymara a través de la incorporación de estrategias didácticas en los procesos de aula; de esta manera, se espera aportar al desarrollo de la competencia comunicativa oral de dichos estudiantes.

CAPITULO I

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. SITUACIÓN PROBLÉMICA

La situación actual de Bolivia refleja una realidad sociolingüística y sociopolítica más compleja con relación a otros países de Latinoamérica. De los 10 millones de habitantes del país, aproximadamente el 40% son de procedencia indígena, y la mayoría de ellos habla una de las 36 lenguas prehispánicas, entre ellas, principalmente el aymara, el quechua y otras lenguas minoritarias (INE, 2012). Las regiones con un alto grado de población indígena se caracterizan por una situación de diglosia², donde el español ocupa el lugar de lengua dominante y de comunicación en las ciudades como también en las comunidades rurales. El ámbito de uso de la lengua indígena se ve reducido a espacios de comunicación familiar y espontánea al interior de las comunidades y poblaciones rurales.

Las lenguas indígenas mayoritarias en Bolivia son: el quechua, el aymara y el guaraní, cuyo número de hablantes superan las tres cuartas partes con relación a los monolingües del castellano. Sin embargo, la población indígena que ha emigrado a las ciudades va perdiendo progresivamente el dominio de su lengua materna, produciéndose de esta manera el creciente bilingüismo funcional y monolingüismo a favor del castellano.

Dentro de este contexto, la Universidad Mayor de San Andrés, a partir del año 1968 incorpora la enseñanza de los idiomas aymara y quechua, como asignatura en las diferentes carreras. Posteriormente en 1979, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Carrera de Lingüística e Idiomas, se crea la mención de Lenguas Nativas con especialización del aymara y quechua con grado terminal de licenciatura. Y desde la década del 80 se amplía la enseñanza de las lenguas aymara y quechua como materia obligatoria formando parte del currículo de algunas carreras de la universidad.

² Diglosia se refiere a la coexistencia de dos lenguas en una misma comunidad, utilizados con distintos fines, y ambas lenguas no están en condiciones iguales, una posee muchas desventajas mientras la otra goza de mayor prestigio y privilegio; por ejemplo, el aymara se usa generalmente en el ámbito familiar y el castellano en el ámbito oficial.

En 1983 la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) solicita en su pliego petitorio la oficialización de las lenguas aymara y quechua, al régimen del Presidente Hernán Siles Zuazo, pedido que se concretiza mediante Decreto Ley en el mismo año, con el propósito de implementar la enseñanza de los idiomas nativos en el sistema educativo formal y no formal tanto en el área rural como en el urbano. Posteriormente en fecha 28 de enero de 1992 el gobierno oficializa la Educación Intercultural Bilingüe, mediante Decreto Supremo 23036 con el propósito de poner en marcha la Reforma Educativa.

Con la modificación de la Constitución Política del Estado en 1994, se reconoce legalmente las lenguas indígenas del país como idiomas nacionales, que en su primer artículo decía “Bolivia es un país multiétnico y pluricultural”. Esta modificación de la carta magna, dio inicio al proceso de rescate y valoración de las lenguas y culturas nativas dentro el sistema educativo nacional. A su vez, la Ley 1565 de Reforma Educativa establece la enseñanza y el aprendizaje en la lengua materna de cada región, tomando en cuenta la diversidad sociocultural y lingüística del país.

Finalmente, en Bolivia se inicia el proceso de transformación del país desde las elecciones de diciembre de 2005, donde por primera vez en la historia, se elige a un presidente de origen aymara, como también a diputados y senadores indígenas y originarios logrando el 54% de la votación a nivel nacional. Desde luego, esta representación política refleja la diversidad cultural y lingüística de Bolivia. Asimismo, podemos indicar que después de 180 años de vida republicana, por primera vez se escuchó el discurso presidencial en idiomas nativos como el aymara y el quechua³, donde la mayoría de la población se identificó y se consideró representada con las palabras del presidente, a pesar de que este hecho importante pasó desapercibido por algunos sectores sociales y los medios de comunicación que desmerecieron por desconocimiento de estos idiomas. De otro lado, es

³ El actual presidente indígena Evo Morales Ayma expresó una parte de su alocución en los dos idiomas indígenas mayoritarios en el acto de posición de mandato presidencial en fecha 22 de enero de 2006, muchos medios de comunicación no dieron importancia y los excluyeron de sus publicaciones la parte de aymara y quechua.

importante también mencionar otro hecho trascendental que se ha suscitado en nuestro país, como es la conformación de la Asamblea Constituyente con el fin de establecer una Nueva Constitución Política del Estado para rescatar a Bolivia de la profunda crisis política económica e institucional al que había llegado a raíz de la mala administración de los gobernantes de turno que estuvieron a cargo.

El respaldo de la población al proceso de transformación política y cultural del país fue manifestado en el referéndum revocatorio de mandato popular, realizado el 10 de agosto de 2008, a dos años de gestión de gobierno, en el que una vez más la mayoría de los habitantes de Bolivia ratificaron su apoyo al presidente Evo Morales, alcanzando el 57 % de la votación a nivel nacional. Asimismo, es importante destacar que el 25 de enero del año 2009 se aprobó la Nueva Constitución Política del Estado que reconoce la legitimidad de los pueblos y culturas existentes en el país, como señala en su Artículo 1:

“Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país”. (La Razón: 22-10-2008)

Los cambios estructurales suscitados a nivel del Estado, son una clara señal del surgimiento de una nueva coyuntura en la que se reivindica el proceso de fortalecimiento y desarrollo de los pueblos indígenas y originarios, en los ámbitos culturales y lingüísticos. Este hecho ha cobrado mucha importancia no solo en Bolivia, sino también en otros países del mundo, porque los pueblos indígenas constituyen la mayoría de la población; y como tales no fueron tomados en cuenta anteriormente por los Estados, más al contrario fueron despojados de sus derechos culturales y lingüísticos. Por ello, hoy en día, hay la necesidad de contribuir desde diferentes ámbitos a la tarea de revaloración, rescate y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas del Estado Plurinacional de Bolivia.

Las consideraciones hechas anteriormente constituyen el punto de partida del presente trabajo de investigación que consiste en realizar un análisis acerca de los logros alcanzados y las dificultades que existen actualmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los idiomas nativos en la carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San

Andrés, con el fin de proponer algunas estrategias metodológicas y didácticas para el mejoramiento del aprendizaje del idioma aymara como segunda lengua en el ámbito de la educación superior.

1.2. PROBLEMA CIENTÍFICO

La implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje de los idiomas nativos en la Universidad Mayor de San Andrés, desde hace más de veinte años, ha marcado un hecho muy importante en el sistema de educación superior, por ser una de las primeras experiencias en Latinoamérica en cuanto se refiere al rescate, la valoración y la enseñanza de idiomas nativos, con este hecho, Bolivia se ha constituido en el primer país donde se forman profesionales lingüistas especializados en lenguas nativas con grado académico de licenciatura; en este sentido, la UMSA ha venido promoviendo la enseñanza de los idiomas nativos aymara y quechua en varias facultades y carreras de la universidad. En esta ocasión nos delimitaremos a estudiar el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma aymara en la Carrera de Lingüística e Idiomas.

En la actualidad, los estudiantes que aprenden el idioma aymara como segunda lengua, tropiezan con una serie de dificultades tanto en el manejo de la oralidad como en el aprendizaje de la lecto-escritura. Como señala Flores (2003, p. 189), estas dificultades se observan mayormente en los estudiantes cuyo idioma materno es el castellano, al parecer estos problemas se deben a la influencia de factores sociolingüísticos, socioculturales y pedagógicos.

Los factores sociolingüísticos y socioculturales inciden notoriamente desde los primeros momentos en que el estudiante comienza a aprender el idioma aymara, los cuales influyen marcadamente en el desarrollo de sus capacidades receptivas (escuchar y leer) como también en las capacidades productivas (hablar y escribir) como señala Baker (1997). Estos factores van ligados, más que todo, con el medio social, la identidad cultural, las situaciones de comunicación y la procedencia de los estudiantes que asisten a los cursos de aymara, quienes presentan una heterogeneidad en cada uno de estos aspectos.

Por otro lado, los factores pedagógicos también incurren directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del aymara, entre ellos podemos mencionar la carencia de métodos de enseñanza, el escaso ofrecimiento y aplicación de estrategias de aprendizaje, la duración del tiempo de estudio y el uso de los instrumentos y medios que apoyan este proceso, los cuales deben ser adecuados a las necesidades del estudiante y conforme a las características del idioma aymara.

Partiendo de estas consideraciones nos planteamos las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los factores pedagógicos y didácticos que influyen en el desarrollo de la oralidad en los estudiantes monolingüe castellanos de la carrera de Lingüística e Idiomas?

¿Cómo inciden los factores sociolingüísticos y socioculturales en el uso oral de la lengua aymara en los contextos dentro y fuera del aula?

¿En qué medida influye el uso oral en el aprendizaje de la lecto-escritura de la lengua aymara?

¿Cuáles serían las estrategias metodológicas adecuadas para el mejoramiento del uso de la lengua oral en el aprendizaje del idioma aymara?

1.3. OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio de la presente investigación está centrado específicamente en los problemas de aprendizaje y enseñanza del idioma aymara como segunda lengua en los estudiantes monolingües castellanos de la Carrera de Lingüística e Idiomas perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés con sede en la ciudad de La Paz.

1.4. CAMPO DE ACCIÓN

La investigación se enmarca en el ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas en el sistema de educación superior. Para cumplir este cometido, se ha tomado en cuenta los actores principales del proceso docente educativo como son los estudiantes de los cursos del idioma aymara y los docentes encargados de la materia, en la Carrera de Lingüística e Idiomas. La información proveniente de ambos estamentos nos permitió realizar un análisis exhaustivo del problema planteado, con el fin de plantear propuestas metodológicas para superar las dificultades de aprendizaje del idioma aymara.

1.5. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.5.1. Objetivo General

- Determinar el desarrollo de la competencia oral en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma aymara como segunda lengua en educación superior.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar los factores pedagógicos y didácticos que intervienen en el desarrollo de la oralidad en los estudiantes monolingüe castellanos de la carrera de Lingüística e Idiomas.
- Establecer los factores sociolingüísticos y socioculturales que inciden en el uso oral de la lengua aymara en los contextos dentro y fuera del aula.
- Analizar la influencia del manejo de la lengua oral en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura del aymara.
- Proponer estrategias metodológicas apropiadas para el mejoramiento del uso de la lengua oral en el aprendizaje del idioma aymara.

1.6. IDEA A DEFENDER

Las razones que nos han llevado a plantear el trabajo de investigación, se sustentan en la experiencia docente, tomando en cuenta la práctica de aula que venimos realizando en los últimos diez años. Por otro lado, los conocimientos teóricos y metodológicos de la lingüística aplicada nos permiten dar cuenta de los sucesos y el conjunto de elementos que constituyen el proceso de enseñanza y aprendizaje del aymara como segunda lengua en educación superior. Dentro del cual se ha venido percibiendo los siguientes aspectos:

Los estudiantes que aprenden el idioma aymara como segunda lengua, tropiezan con una serie de dificultades tanto en el manejo de la oralidad como en el aprendizaje de la lecto-escritura. Estas dificultades se observan principalmente en los estudiantes cuyo idioma materno es el castellano, al parecer estos inconvenientes se presentan por la influencia de factores lingüísticos, sociolingüísticos, pedagógicos y psicológicos que están inmersos en el aprendizaje del aymara. Generalmente, estos estudiantes muestran diversas limitaciones en el uso de la lengua oral en contextos dentro y fuera del aula, las cuales no les permite alcanzar una competencia comunicativa apropiada; algunos aspectos que se interponen en este proceso son de orden extralingüístico y sociocultural. Asimismo, la falta de dominio de la comunicación oral en dichos estudiantes, dificulta el aprendizaje y el desarrollo de lecto-escritura del aymara, aquello significa que, si no ha llegado a concretar la lengua oral, será muy difícil afianzar las actividades de comprensión lectora y expresión escrita. Estos son aspectos que analiza y explica la presente investigación, con el fin de plantear una propuesta metodológica para fortalecer las competencias comunicativas orales.

1.7. Antecedentes históricos sobre la lengua aymara

De acuerdo a los escasos testimonios escritos existentes en nuestro medio, el idioma aymara, desde el siglo XVI hasta la actualidad, ha motivado una serie de intereses y preocupaciones en su estudio, de los cuales, podemos mencionar algunos: Desde los primeros momentos de la Colonia, el religioso Felipe II emprendió la enseñanza del idioma aymara a sus correligionarios de entonces, en los distritos de Julio, La Paz y La Plata.

Entre los años (1552-1483), los concilios provinciales de Lima, de igual manera, implementaron la elaboración de materiales de carácter religioso (catecismos en aymara) con el propósito de facilitar el proceso de evangelización y adoctrinación de los indígenas aymaras que estaba a cargo de los funcionarios coloniales bajo la ordenanza de la Corona de España; sin importar en absoluto la conservación y el desarrollo de la lengua aymara.

Una de las obras monumentales de aquella época es, sin duda, la del jesuita Ludovico Bertonio, quien entre los años (1603-1612) con cargo de misionero de la Orden de Campaña de Jesús, escribió varias obras sobre el idioma aymara. Su primer trabajo es conocido como el “Arte de la Lengua Aymara”, con su silva de frases de la misma lengua y declaración en romance, lo cual fue publicado en 1603. Sin duda alguna, su obra más conocida en nuestro medio es el “Vocabulario de la Lengua Aymara” publicada en 1612, este trabajo contempla unas 16.000 palabras nucleares capaces de generar otros 40.000 nuevos vocablos a través de la combinación de elementos morfémicos, los cuales están yuxtapuestos a un morfema base, como lo establecen las características del idioma aymara.

En todas sus obras, Bertonio supo distinguir la complejidad del idioma aymara, donde las diferencias fonémicas y las variaciones regionales habían sido notables en aquella época. Estos trabajos llevan una riqueza lexical, más que todo de carácter religioso. Sin duda, dichas obras, hoy en día, se constituyen en material de consulta de mucha importancia, no sólo en el campo de la lingüística aymara, sino también para todos quienes desean emprender estudios sobre la lengua aymara.

En la época republicana, han ido apareciendo algunas instituciones con el propósito de realizar estudios concernientes a la revalorización y cultivo de la lengua y cultura de los pueblos indígenas de nuestro país. Con relación a la lengua aymara se pueden mencionar las siguientes instituciones que estuvieron inmersos en esta actividad:

El Proyecto de Materiales de la Lengua Aymara dirigido por Martha Hardman (1969) en coordinación con ILCA y el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Florida surge con dos objetivos: aplicar la ciencia lingüística a los estudios de la lengua

aymara y formar recursos humanos con capacidad de contribuir al estudio y difusión de la lengua y cultura aymara, esto fue con el objeto de ayudar a todos los aymara-hablantes a apreciar la riqueza de su lengua y de este modo superar los prejuicios sociales que arrastran desde la colonia. Como resultado del mencionado proyecto se editó el libro *Compendio de Estructura Fonológica y Gramatical* (1988), desde luego, esta obra es un texto de gran valía y de consulta que seguirá marcando época en el campo de la lingüística aymara.

Otro trabajo que fue publicado en la década de los '90 es *El Idioma Aymara: variantes regionales y sociales* de Lucy T. Briggs (1993) que es otro de los textos de indudable valor para comprender mejor sobre las variaciones dialectales, geográficas y sociales del aymara en Bolivia y parte del Perú.

Las instituciones que aportaron al fortalecimiento del estudio lingüístico y la valoración de la lengua y cultura aymara fueron: el Instituto de Lengua y Cultura Aymara (ILCA) y el Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos (INEL), cuyos fines fueron la capacitación de recursos humanos, la elaboración y difusión de materiales de enseñanza y aprendizaje del idioma aymara. Actualmente, INEL fue reducida y pasó a formar parte de la sección de la Unidad de Antropología de la Dirección Nacional de Arqueología, el cual es dependiente del Ministerio de Cultura, y continúa realizando algunas investigaciones y difusión de los materiales.

Es importante mencionar el interés y el desprendimiento de las universidades Mayor de San Andrés de La Paz (1980), Tomás Frías de Potosí (1990) en Bolivia, la Nacional del Altiplano de Puno Perú (1985) y asimismo, la Nacional Arturo Prat de Chile (1993), estas instituciones han implementado la enseñanza y aprendizaje de la lengua aymara a un nivel académico; la primera implementó la Carrera de Lingüística e Idiomas, Mención Lingüística y Lenguas Nativas (Aymara-Quechua); de igual manera, la segunda creó la Mención de Quechua, cuyos principales propósitos son la formación de profesionales en el campo de la lingüística aymara-quechua y el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe. A la fecha existen varios estudios realizados (tesis de grado, post-grado y otras investigaciones) en

diferentes campos lingüísticos relacionados a la lengua y la cultura aymara. Las otras dos universidades de los países vecinos también persiguen los mismos objetivos.

Debemos mencionar también el trabajo que causó mayor impacto en la actualidad dentro el campo cibernético, cuyo autor es Iván Guzmán de Rojas (1982) quien, en el ámbito de la lógica, establece un modelo de traducción interlingüe basado en el sistema trivalente de algoritmos en la lengua aymara. Este trabajo es más conocido con el nombre de 'atamiri', que según Bertonio quiere decir 'traductor', este modelo, al revelar las diversas categorías lógicas implícitas en la estructura morfosintáctica del aymara, facilita la traducción en otros idiomas y viceversa, lo cual, sin duda es una motivación y muestra de las ventajas que puede brindar la lengua aymara al desarrollo de la ciencia y la tecnología en el futuro.

Otro trabajo que es digno de mencionar es el traductor aymara de Hernán Flores (2005), que también se circunscribe en la línea de 'atamiri', el programa presenta la riqueza de los recursos lexicales del idioma aymara que permite hacer la traducción en seis idiomas a nivel de palabra y frase. Desde luego, este trabajo se constituye en una herramienta muy importante que facilita el conocimiento de la lengua aymara mediante el uso de la cibernética, lo que hace mucha falta en los últimos tiempos.

En la actualidad existen medios audio-visuales y programas de aprendizaje virtual tales como el "Aymara en el Internet" dirigido por la Dra. Martha Hardman (2008) de la Universidad de Florida, este medio se caracteriza por su innovación didáctica atrayente porque, además de las formas gramaticales y el vocabulario, presenta interacciones comunicativas cotidianas y pragmáticas que facilitan al aprendiz a comprender los mensajes con ayuda de imágenes auténticas. Asimismo el programa "Aymarinet" propuesto por el Instituto de Lengua y Cultura Aymara ILCA dirigido por Juan de Dios Yapita (2008) cuyas unidades temáticas hacen el abordaje a partir de los aspectos lingüísticos y culturales, las conversaciones son realizadas en situaciones reales y resultan bastante dinámicas y prácticas para la adquisición de las formas comunicativas, desde luego, son recursos de mucha utilidad para los estudiantes que aprenden el aymara.

Como se conoce, hasta hace poco, la lengua aymara no contaba con un sistema fonémico (alfabeto) oficial para la escritura. Fue a partir del año 1984, cuando se establece el grafemario único para los idiomas aymara y quechua mediante la promulgación del Decreto Supremo N° 20227 en el mismo año; a partir de este momento se encaminó la escritura de estas dos lenguas de acuerdo a los criterios de la ciencia lingüística; anterior a este periodo, toda producción literaria sobre la cultura y lengua aymara fue escrita según el juicio de cada autor, es decir, quienes publicaban algunos materiales en aymara, usaban alfabetos conforme a su apreciación o, en algunos casos, de acuerdo a su conveniencia; aquello se puede evidenciar en los mismos materiales impresos que muestran divergencias en el empleo de la signografía, donde la mayoría de los autores hacen la adaptación del alfabeto castellano. Al presente, este inconveniente se va superando paulatinamente gracias al avance del proceso de normalización lingüística en el aymara.

1.8. Características de la lengua aymara

El idioma aymara como todos los idiomas del mundo posee sus propias características y peculiaridades en su estructura gramatical. En este entendido, cabe indicar que el aymara, desde el punto de vista tipológico, es un idioma aglutinante o sufijante debido a que en su estructura se presenta una serie de elementos gramaticales constituidos mediante la sufijación ordenada que se produce sobre la base de una raíz; por eso se dice que esta lengua no tiene prefijos ni infijos (Yapita, 1994). Según los estudios realizados por Hardman y otros (1988), los aymara hablantes valoran las normas de cortesía, la elegancia, el ingenio y la habilidad en el habla. Esta destreza se evidencia por el uso de una infinidad de sufijos o morfemas que interactúan sobre las raíces y troncos, y son fundamentales para el funcionamiento de la lengua aymara.

Las relaciones gramaticales del aymara se definen fundamentalmente por la morfosintaxis; las formas morfológicas básicas son las raíces y sufijos. Tenemos tres clases de raíces: nominales, verbales e independientes, estas se ubican principalmente al inicio de las palabras. Las raíces nominales son libres, es decir, no requieren necesariamente el

acompañamiento de los sufijos. Mientras que las raíces verbales van ligadas de uno o varios sufijos.

Una de las peculiaridades del idioma según el contexto comunicativo, se puede ver por ejemplo, que es malo expresarse bruscamente sin tomar en cuenta lo que se considera apropiado para cada circunstancia y no prestar atención debida a lo que otros dicen. El hablar mal es atribuido a mala voluntad, estupidez o arrogancia; esta actitud suele ser sancionado con el silencio, aunque puede también significar cortesía en otro contexto. De modo que la lengua posee un sin fin de recursos lingüísticos y extralingüísticos que posibilitan la comunicación en cada circunstancia.

En cuanto a su sistema fonológico, el idioma aymara posee 26 fonemas consonánticos, 3 fonemas vocálicos y un alargamiento vocálico. Quince de las consonantes son oclusivas sordas: bilabiales, alveolares, palatales, velares y post-velares por su modo de articulación, y según su modo de articulación son: simples, aspirados y glotalizados; tres consonantes fricativas, tres nasales, dos laterales, dos semi-vocales o semi-consonantes y una vibrante alveolar. Dos vocales son altas con gran capacidad de desplazamiento que presentan varios alófonos y una vocal es baja que presenta poca variación. Por otro lado el alargamiento vocálico es un diacrítico que asume varias funciones morfofonémicas y discursivas.

La lengua aymara forma parte de la familia lingüística “*Jaqi*” ‘persona’ según Hardman y “*Aru*” ‘voz’ según Torero, que junto al idioma Jaqaru y el Kawki comparten parentesco común, cuyos postulados lingüísticos los caracterizan de otras familias, como por ejemplo los idiomas indoeuropeos como el castellano, el inglés y el ruso.

Entre los postulados más importantes del idioma aymara, Hardman y otros (1988) destacan lo relativo a la fuente de datos (conocimiento personal y no personal), donde las categorías gramaticales son utilizadas en los diversos niveles de la gramática y en la semántica, especialmente en el verbo. Así el pretérito y el imperfecto son de conocimiento personal y el pluscuamperfecto de conocimiento indirecto.

Otro de los postulados se refiere al sistema básico de cuatro personas gramaticales. En el sistema morfológico que se expresan las cuatro personas gramaticales, se destaca la importancia o énfasis en la segunda persona *juma* ‘tú, usted’, porque se relaciona a la naturaleza de los verbos; es decir, que cada sufijo flexional verbal expresa por lo menos a dos personas gramaticales, el sujeto y el complemento. En la conversación casi siempre se indica la relación de la segunda persona o destinatario con el asunto del que se habla se menciona al destinatario de manera específica y cortésmente.

El tercer postulado es el relativo al contraste de lo humano con lo no-humano o con las cosas. Lo que se expresa en el uso de los pronombres, sustantivos y los verbos. El uso de lo humano y lo no humano se manifiesta claramente en las dos clases de pronombres: los humanos, por ejemplo, *Jupa* ‘ser humano’ él o ella, y los no humanos que incluyen *Aka*, *Uka* que se refieren a ‘animal o cosa’.

El idioma aymara es específico en cuanto a la ubicación y al movimiento; la configuración o conformación de transportar algo es determinado específicamente por los verbos de movimiento; para mover o trasladar algo cilíndrico se usa el verbo “*iraña*” diferente que en el caso de algo granular “*jach’iña*”; en ambos verbos el movimiento está presente; ciertos sufijos pueden detener el movimiento. El movimiento relacional está marcado comúnmente en los verbos y en los nominales, por ejemplo: *utar sarañamawa* ‘tú debes ir a la casa’. Si en un verbo no se emplean los sufijos derivacionales, dejará al oyente aymara insatisfecho, esperando más información.

Finalmente, es importante tener en cuenta la concepción del tiempo y espacio de los aymaras. El tiempo se concibe como ubicado en el espacio. En el aymara, el tiempo se divide en tres: *jichha pacha* ‘presente’, *nayra pacha* ‘pasado’ y *qhipa pacha* ‘futuro’. En resumen se puede indicar que el aymara es uno de los idiomas milenarios del mundo que posee estas características y por tanto se constituye en la expresión viva de la cultura aymara. Por ello es necesario promover su enseñanza en el sistema universitario, como también en otros ámbitos de la sociedad.

CAPITULO II

ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de carácter cualitativo. “La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín 2003, p. 123).

Por otro lado, Rodríguez, Gil y García (1996, p.32) señalan que la investigación cualitativa estudia “la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”.⁴ De este modo el enfoque cualitativo nos permite identificar y establecer la naturaleza profunda de las realidades sobre la competencia comunicativa del idioma aymara en los procesos de aula; su organización dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y las manifestaciones conforme a la realidad que viven los actores.

La investigación cualitativa tiene las siguientes características:

- Estudia situaciones reales tal y como suceden.
- Estudio inductivo: Está inmerso en los detalles y datos específicos.
- El fenómeno estudiado es tratado de manera holística, en su totalidad.
- Manejo de datos cualitativos (descripción detallada, citas directas).
- Contacto personal y profundo con los sujetos investigados.
- Orientación hacia casos únicos – individuales.
- Ubica los resultados en un contexto social histórico y temporal.
- Flexibilidad del diseño
- Exento de juicios de valor (Castro y Rivarola 1998, pp. 10 - 11)

⁴ Además, los autores hacen notar que la investigación cualitativa implica la utilización de una variedad de instrumentos o materiales como: entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

De igual forma, Taylor y Bogdan (1986, p.20) consideran, en un sentido amplio, la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Al mismo tiempo, estos autores señalan las siguientes características propias de la investigación cualitativa:

1. Es inductiva
2. El investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son válidas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
10. La investigación cualitativa es un arte.

Existen varios métodos de investigación que se han desarrollado dentro del paradigma de investigación cualitativa, entre ellos podemos mencionar los siguientes: la fenomenología destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva Husserl [1859-1938] (Rodríguez y García, 1996, p. 40); la teoría fundamentada, cuyas raíces nacen en el interaccionismo simbólico, en donde se intenta determinar qué significado simbólico tienen los artefactos, gestos y palabras para los grupos sociales y cómo interactúan unos con otros. (Rodríguez y García, p. 48); el estudio de casos, basada en la preponderancia de la acción: los prácticos investigan sobre sus propias prácticas. (Rodríguez y García, p. 50); la etnometodología, que intenta estudiar los fenómenos sociales incorporados a nuestros discursos y nuestras acciones a través del análisis de las actividades humanas; la investigación acción (I-A), que se refiere a estudios sobre realidades humanas que implica la

presencia y concreta de transformación de lo que se investiga (Gonzales, 2008, p. 57); y el método etnográfico, que “es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma” (Aguirre, 1995, p.3).

El presente trabajo está orientado hacia la investigación etnográfica, por ello conviene ampliar acerca de este método. Como señalan Larseen-Freeman y Long (1994) “la metodología cualitativa prototípica es un estudio etnográfico con el que el investigador no tiene la posibilidad de demostrar hipótesis; con este enfoque sólo observa aquello que está presente, es decir, los datos, que pueden variar en el transcurso de la observación”. En el campo educativo es “... una descripción detallada de los ámbitos de la vida social de la escuela”, ayuda a “... para comprender e interpretar los fenómenos educativos que tienen lugar en dicho contexto a partir de diversas perspectivas (profesorado, alumnado, dirección, familias)” Sandín (2003, p.155).

Dentro de esta orientación metodológica, es importante considerar que la enseñanza de la lengua está muy ligada al conocimiento de la cultura, es decir, quien aprende una nueva lengua conoce a la vez una nueva cultura. En tal sentido, partimos del paradigma de la etnografía de aula que plantea Bertely (2000)⁵, puesto que el investigador forma parte de la cotidianidad universitaria de los estudiantes, observando lo que pasa en el desarrollo de las clases, a partir de la experiencia y la práctica docente, escuchando lo que dicen y preguntando sus problemas; es decir, recogiendo todo tipo de datos accesibles que sean necesarios para nuestro análisis.

En el marco del enfoque de investigación etnográfica, empleamos las técnicas y los instrumentos propios de la investigación cualitativa como ser: la observación participante, la entrevista individual y los testimonios orales que fueron aplicados a los estudiantes y

⁵ Para Bertely, M. la etnografía escolar incluye aspectos implícitos y explícitos del currículo escolar, además de incursionar en las formas en que se administran los recursos en el aula, la perspectiva pedagógica de los maestros, las estrategias didácticas utilizadas, las expectativas de aprendizaje de los alumnos y otros aspectos.

docentes que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma aymara en la carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés.

2.1. UNIVERSO DE ESTUDIO

Es necesario delimitar la población de estudio que “es el conjunto de todos los datos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Selltiz, p. 1974).⁶ En nuestro trabajo, el universo está conformado por estudiantes universitarios de la carrera de Lingüística e Idiomas de la Facultad de Humanidades y Ciencias que están inscritos y asisten regularmente a los cursos del idioma aymara. De los cuales tomamos en cuenta el paralelo “B” del nivel IV del turno de la tarde. El curso está conformado de 35 estudiantes, donde un 75% no son aymara hablantes o tienen un poco de conocimiento del idioma y los 25% restantes son hablantes. Los informantes están constituidos por aquellos estudiantes monolingüe castellanos cuya lengua materna es el castellano. Asimismo, se ha consultado a estudiantes de otros paralelos de idioma aymara, con el fin de contar con mayor información, las condiciones lingüísticas de los estudiantes de estos paralelos son las mismas.

Por otro lado, se ha recabado la información a seis docentes de idioma aymara que forman parte de la planta docente de la carrera de Lingüística e Idiomas, todos ellos son nativo hablantes del idioma y conocedores de la cultura aymara, con bastante experiencia en la enseñanza de idiomas.

2.2. DESCRIPCION DE LA MUESTRA

Para Ander Egg “la muestra es el conjunto de operaciones que se realizan para estudiar la distribución de determinados caracteres en la totalidad de una población, universo o colectivo, partiendo de la observación de una fracción de la población considerada” (1971,

⁶ Citado por Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1999:204)

p. 81). Del mismo modo según Castro y Rivarola (1998), las muestra cualitativas “son ilustrativas más que representativas del proceso en cuyas características se quiere ahondar”⁷.

Partiendo de estos planteamientos delimitamos la cantidad de nuestros informantes, tomamos en cuenta a aquellos estudiantes (varones y mujeres) que tienen como lengua materna el castellano y están aprendiendo el idioma aymara como segunda lengua. De todo el conjunto del universo o población hemos tomado en cuenta a ocho estudiantes del paralelo “B” del turno de la tarde, quienes se constituyen en nuestros informantes claves y hemos extraído la información necesaria mediante las técnicas de entrevista y observación participante. Por otro lado también recabamos la información de otros ocho estudiantes de otros paralelos de la misma carrera que cursan el mismo nivel de idioma. La cantidad de la muestra está constituida de ocho informantes (cinco varones y once mujeres).

2.3. TÉCNICAS

2.3.1. Observación participante

Esta técnica, según Barrantes (2002, p. 208) “Favorece un acercamiento del investigador a las experiencias; no necesita que nadie lo cuente cómo han sucedido las cosas, él las ha vivido y forma parte de estas”. Hemos optado emplear la observación participante en la medida que la actividad del investigador es conocida por los observados, o sea, interactúa cercanamente con los sujetos de estudio, de manera que no es un extraño. Asimismo, retomamos la afirmación de Martínez (1999, p. 63) en sentido de que es importante tener muy en cuenta el lenguaje de los estudiantes “ya que la mayoría de los acontecimientos son expresados o definidos con estructuras lingüísticas particulares, es decisivo que el investigador se familiarice con las variaciones del lenguaje y del argot o jerga usados por los participantes, sobre todo cuando estos son jóvenes”. Es decir, nuestra asistencia a las clases de aymara fue permanente a fin de hacer seguimiento al proceso de adquisición del idioma aymara como segunda lengua en los procesos de aula.

⁷ Además para los autores este tipo de muestras son pequeñas para permitir la realización de análisis de profundidad y también porque los datos se procesan manualmente.

En nuestro caso, se trata de una intensificación de la observación participante a lo que Aguirre (1995, p. 77) denomina participación-observación “cuando un miembro de un grupo adquiere la cualidad de observador de otros pertenecientes a un grupo natural de sujetos, como díada madre-hijo, o con una relación interactiva continuada, como profesor-alumno, etc.”, donde el participante observador, en este caso el docente, tiene mayor libertad de relacionarse con los estudiantes que aprenden el idioma aymara. De modo en que la inmersión del profesor investigador en el aula, su permanencia directa y su convivencia con los estudiantes implica interactuar cara a cara con los estudiantes, trabajar con ellos en tantas situaciones como sea posible.

2.3.2. Entrevista semiestructurada

Como señala Spedding (2006, p. 154) “La entrevista semiestructurada enfoca uno o más tópicos con mayor precisión. Para este fin, es bueno trabajar con anticipación un esquema de temas y preguntas y tenerlo memorizado”. En esta medida, hemos sostenido conversación con los estudiantes del curso sobre la base de una guía de preguntas que construimos en la etapa preparatoria. Este tipo de entrevista nos permitió contar con datos que complementan a nuestro corpus recogido mediante la observación, de esta manera contamos con una descripción fidedigna de los hechos. Del mismo modo, se diseñó una guía de entrevista que se aplicó específicamente a los docentes que enseñan el idioma aymara en la carrera, con la finalidad de conocer las experiencias pedagógicas, las limitaciones didácticas y otras dificultades que confrontan ellos en la enseñanza del idioma.

De la misma forma, se aplicó la entrevista directa a estudiantes de otros cursos de aymara de la misma carrera, a fin de que la información proveniente de los informantes claves sea ampliada y corroborada con datos complementarios. Toda la información y los datos fueron registrados mediante la grabación en cintas magnetofónicas y posteriormente se procedió a la transliteración y sistematización de los mismos, que nos permitieron hallar los resultados que se detallan en la sección de presentación de los resultados de la investigación.

2.4. INSTRUMENTOS

- En la observación participante se construyó y se aplicó una guía de observación, basada en las temáticas relacionadas específicamente con las actividades que comprende el proceso de enseñanza y aprendizaje en los ambientes fuera y dentro del aula, los cuales fueron registrados en un cuaderno de observación o cuaderno de campo.
- Para la aplicación de la entrevista semiestructurada se elaboró una guía de entrevista para docentes y otra guía para estudiantes. Como señala Barrantes (2002), una guía nos sirve para asegurarse de que los temas claves sean explorados en un cierto número de informantes. En ambos casos, los temas van muy relacionados, con alguna especificación en sus roles, ya que se trata de los actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, tanto los docentes como los estudiantes asumen determinados roles y actividades.

2.5. FUENTES DE INFORMACIÓN

La información se ha recogido a través de las siguientes fuentes:

2.5.1. Fuentes orales

- Información personal de docentes (mediante entrevistas)
- Información personal de estudiantes (mediante entrevistas y testimonios orales)

2.5.2. Fuentes escritas

- Información bibliográfica necesaria (revisión de literatura sobre el tema de investigación)
- Información personal de estudiantes y docentes (textos transcritos de las entrevistas)

Fuentes complementarias:

- Kardex de la carrera de Lingüística e Idiomas (procedencia y edad)

- Historial académico de los estudiantes (número de inscritos y aprobados)
- Planes y programas (contenidos mínimos de la materia)
- Reglamentos de la carrera de Lingüística e Idiomas (examen de clasificación)

2.6. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo al procedimiento metodológico de la investigación cualitativa, el presente trabajo está organizado en cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

Primera Fase: Preparatoria

La fase preparatoria consiste en establecer todos los aspectos que se requiere para la elaboración del diseño de investigación como ser: el planteamiento del problema, la formulación de los objetivos y la idea a defender; asimismo se ha realizado la descripción de la metodología a usar incluyendo las técnicas e instrumentos y la construcción del marco teórico de acuerdo al tema de investigación. En esta fase, también se ha validado la aplicación de los instrumentos de recolección de información a través de pruebas piloto realizadas en el aula.

Segunda Fase: Trabajo de Campo

En la fase de trabajo de campo, se ha realizado la recolección de datos mediante la observación y registro de datos en las sesiones de clase, de acuerdo a la guía de observación validada anteriormente; algunas veces la observación fue acompañada con grabaciones con el fin de registrar la información necesaria. Asimismo se hizo la observación en espacios fuera del aula, como ser en los pasillos, en la terraza y en el ascensor.

Por otro lado, la entrevista se ha realizado previa selección de los informantes de acuerdo a las condiciones lingüísticas de los mismos. En este sentido se ha entrevistado a dieciséis estudiantes y seis docentes de la carrera de Lingüística e Idiomas. Las entrevistas

se han realizado en momentos en que los entrevistados estuvieron predispuestos y con el suficiente tiempo para responder a las preguntas. Adicionalmente se ha realizado diálogos informales con los estudiantes para complementar la información.

Tercera Fase: Analítica o Sistematización

En la fase analítica o de sistematización, los datos recogidos en la etapa anterior, fueron sistematizados y analizados de acuerdo a cuatro procesos complementarios. La transliteración, la revisión y codificación, la categorización o clasificación y el análisis e interpretación.

La transliteración de la información registrada en las grabaciones se ha realizado muy cuidadosamente, de manera que la información sea fidedigna. El texto transliterado de la entrevista a estudiantes consta de 40 páginas y de la entrevista a docentes está constituido de 30 páginas. Luego se ha procedido a revisar y releer el documento transliterado para codificar los datos. Asimismo se hizo la revisión de los apuntes registrados en el cuaderno diario y el cuadernillo de apuntes que consiste en el reconocimiento de toda la información recogida, sin perder de vista las preguntas y objetivos de la investigación, a fin de detectar e identificar las categorías rectoras y comunes que orientan el análisis de los datos. Después de esta etapa, tanto en los textos transliterados, como en los cuadernos diarios, se procedió con la identificación de las categorías preliminares marcando con diferentes colores de acuerdo a los cuatro objetivos específicos.

Respecto a la categorización o clasificación, Martínez (1999) señala que se trata de “categorizar o clasificar las partes en relación con el todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato” (p., 71)

Conforme al planteamiento del autor, se realizó la categorización y clasificación de la información recogida, tanto en la observación como en las entrevistas, sobre los factores

sociolingüísticos y pedagógicos, así también sobre la influencia de la oralidad en la lectoescritura, aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma aymara como segunda lengua, principalmente con relación al uso oral de la lengua aymara por parte de los estudiantes monolingüe castellanos en las sesiones de clase y fuera del aula, para tener las posibilidades de responder a los objetivos de la investigación. Luego de identificar los datos pertinentes al tema, se inició la jerarquización de categorías y subcategorías.

De acuerdo a las categorías encontradas, se ha realizado un exhaustivo análisis e interpretación de la información. Para ello se ha realizado inicialmente la triangulación de datos de la observación y las entrevistas estableciendo similitudes y contradicciones; al final se ha relacionado los datos con los referentes teóricos desarrollados en la fundamentación teórica.

En la etapa de análisis de los datos nos hemos centrado fundamentalmente al desarrollo de las capacidades orales tales como la comprensión y expresiones de los estudiantes en los procesos de aula y, de manera adicional, fuera del aula. Esto ha permitido realizar interpretaciones acerca de la competencia comunicativa y competencia lingüística de los estudiantes monolingüe castellanos, tomando en cuenta los factores sociolingüísticos y pedagógicos en el proceso de aprendizaje del idioma aymara. En el análisis también se ha enfocado sobre la influencia de la oralidad en la lecto-escritura y su repercusión en el desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas.

Cuarta Fase: Informativa

En la fase informativa se ha realizado la redacción del documento de la tesis contemplando los requisitos que exigen las normas académicas, y además siguiendo el reglamento de presentación de documentos de respaldo de las diferentes modalidades de graduación de CEPIES – UMSA.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

En este capítulo realizamos la revisión de los principales fundamentos epistemológicos y metodológicos relacionados con la investigación educativa y lingüística, considerada desde el enfoque paradigmático, los cuales nos permiten dilucidar y aplicar las teorías y conceptos relacionados con el tema de investigación.

Como preámbulo de esta parte, corresponde precisar algunas definiciones del término “paradigma”. Según Tamayo (2009, p. 135) “un paradigma es el conjunto de reglas o disposiciones (escritas o no) que hace dos cosas: 1) establece o define límites, y 2) indica cómo comportarse dentro de esos límites”. Podemos decir también que el paradigma es un modelo teórico que puede llamarse preferencia metodológica que se refiere a un esquema de concepción y de orientación de una comunidad de conocimiento (Masías, 2008). En la investigación educativa se ha vinculado a tres dimensiones: ontológica, epistemológica y metodológica (Paz Sandín, 2003). La dimensión ontológica se refiere a la naturaleza de los fenómenos sociales, donde la realidad se encuentra perfilada por valores sociales, políticos culturales, económicos y éticos, que han ido cristalizando a lo largo del tiempo. La dimensión epistemológica nos conduce a la forma de alcanzar y comunicar el conocimiento a través de la experiencia. La dimensión metodológica se preocupa por el modo en que el individuo crea, modifica e interpreta el mundo en el que se encuentra

En el plano educativo, la investigación y la producción de conocimientos priorizan el paradigma sociocrítico que está basado en la teoría crítica, el cual se preocupa por las condiciones sociales, culturales y económicas que intervienen en el proceso de enseñanza y de organización del currículum (Paz Sandín, 2003). Esto está referido a las influencias que ejercen las estructuras sociales en el modo en que los docentes interpretan y comprenden sus propias prácticas. Asimismo, la relación entre el sujeto y objeto es influida más que todo por el principio humanista y naturalista, el conocimiento es construido socialmente por las personas que participan en la investigación (Hernández. R y otros, 2010). La finalidad de la investigación es analizar la realidad, donde el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística (Taylor y Bogdan, 1996). Los resultados están orientados a la

solución de problemas reales en un contexto determinado, mediante la utilización del paradigma.

3.1. FUNDAMENTO FILOSÓFICO

Como señalamos anteriormente, desde el punto de vista filosófico se consideran varios paradigmas acerca de la ciencia y el conocimiento que se genera en una sociedad. Partiendo del pensamiento complejo planteado por Edgar Morin (1998) podemos considerar la organización como un sistema complejo, pensamiento que integra la incertidumbre y es capaz de concebir la organización como un mundo que puede reunir, contextualizar y globalizar, pero reconociendo lo singular y lo concreto. Todo lo que la antigua física concebía como elemento simple es la organización donde se encuentra una relación dialógica de desorden, de orden, y de transformación. La interacción es efectivamente una noción necesaria en la organización que presenta la complejidad de la idea del caos, de la relación de desorden y organización.

En el siglo XIX, la investigación física descubrió las unidades de materia más pequeñas, concebidas en un principio como moléculas y después como átomos, luego aisló los elementos químicos constitutivos de todos los objetos. Los éxitos de la física clásica empujaron a las otras ciencias a construir también su objeto aisladamente de todo entorno y explicarlo de acuerdo a las leyes generales. Así la biología concibió aisladamente su objeto propio, primero el organismo y después la célula y posteriormente encontró su unidad elemental, la molécula. De igual manera la genética aisló su objeto, el genoma, reconoció las unidades elementales de éste, primero los genes y luego los cuatro elementos químicos base, cuya combinación ha aportado los programas de reproducción que podía variar al infinito.

En el siglo XX se produce el desmoronamiento de la base de la física que concebía los elementos constitutivos de todos los objetos de manera aislada y se opera una inversión. El átomo ya no es la unidad primera, irreductible e indivisible, a partir de entonces se percibe como un sistema constituido por partículas en interacciones mutuas. Entonces se conoció que el átomo está constituido por varias partículas, a partir de este momento no solo se ha producido una crisis de orden y una crisis de unidad sino que se experimentó una crisis de identidad. La partícula de un objeto ya no se la puede aislar de modo preciso en el espacio y

el tiempo, se ha convertido en un nudo de interrelaciones y de intercambios, para definirla es necesario recurrir a las interacciones que tejen la organización del átomo. A partir de ahora, el átomo surge como objeto nuevo, el objeto organizado o sistema cuyos elementos constituyentes se encuentran en su naturaleza organizacional sistémica que transforma los caracteres de los componentes. Ello nos muestra que el universo no está fundado en una unidad indivisible, sino en un sistema verdaderamente complejo.

3.1.1. El universo de sistemas

En la naturaleza se encuentran sistemas del universo organizado. Así el ser humano forma parte de un sistema social, en el seno de un ecosistema natural, el cual está en el seno de un sistema solar, el cual está en el sistema galáctico y así sucesivamente podemos encontrar sistemas celulares y moleculares que constituyen sistemas mayores. Cuando Morín (1998) habla de sistemas de sistemas se refiere a que el ser vivo es un sistema individual que participa de un sistema de reproducción, en esta medida, tanto el uno como el otro participan de un ecosistema, el cual participa en la biosfera.

Según Morín, el sistema es “una interrelación de elementos que constituyen una entidad o unidad global” (Morín, 1998, p. 230). Esta definición comporta dos características principales: la interrelación de cada uno de los elementos y la unidad global constituida por estos elementos en interrelación. En este sentido, concebimos el sistema como unidad global organizada de interrelaciones entre elementos e individuos. Entendiendo la organización como la disposición de relaciones entre componentes que produce una unidad compleja que a su vez une de forma interrelacional de elementos diversos que a partir de ahí se convierten en los componentes de un todo.

Del mismo modo, podemos ver que la lengua también es un sistema complejo, se considera como un sistema de signos lingüísticos que utilizamos los seres humanos para comunicarnos con los demás miembros de la comunidad lingüística de la cual formamos parte. Según Saussure (1994) la lengua es un conjunto de sistemas vinculados entre sí, cuyos elementos (sonidos, palabras, etc.) no tienen ningún valor independientemente de las relaciones de equivalencia y oposición que los vinculan. En este sentido, la lengua es un

sistema de relaciones que presenta un sistema gramatical implícito, común al conjunto de los usuarios de esta lengua.

3.1.2. La unidad compleja

Cuando Morín (1998) define el sistema como “unitas multiplex”, hace referencia a una sociedad compleja con muchas diversidades, es decir, el sistema se presenta como una paradoja, vista desde el ángulo del todo, es uno y homogéneo; considerado a partir del ángulo de los constituyentes, es diverso y heterogéneo. La primera complejidad del sistema es asociar en sí la idea de unidad por una parte, y la de diversidad o multiplicidad por la otra, es decir, un sistema es una unidad global que se puede ver desde diferentes ángulos.

No se puede hablar del sistema sin tomar en cuenta la organización. Los dos conceptos están unidos por el de interrelación, toda interrelación dotada de cierta regularidad toma carácter organizacional y produce un sistema. Existe una reciprocidad circular entre interrelación, sistema y organización. La interrelación se refiere a las formas o tipos de unión de elementos o individuos y el todo. La idea de sistema remite a la unidad compleja de todo interrelacionado y la organización tiene que ver con la disposición de las partes dentro de un todo. La organización articula la noción de sistema, por eso se dice que la organización es el rostro interiorizado del sistema (interrelaciones, articulaciones, estructuras), el sistema es el rostro exteriorizado de la organización (forma, globalidad, emergencia).

El principio de la unidad en la diversidad planteado por Morín nos ayuda a entender la complejidad de una sociedad como la que tenemos en nuestro medio donde es difícil concebir lo uno y lo diverso. El sistema del Estado Plurinacional boliviano es una unidad que proviene de la diversidad de culturas y pueblos con diferentes particularidades que reflejan una identidad compleja. A su vez, cada cultura presenta una serie de subsistemas en su interior, por ejemplo los pueblos andinos poseen diferentes características y rasgos culturales con relación a las culturas de la Amazonía, ello se puede advertir en su idioma, su economía, su forma de organización política y social, y en su propia cosmovisión.

Es evidente que la sociedad boliviana es bastante heterogénea, algunos sectores son más privilegiados que otros, por ejemplo los pueblos indígenas aún siguen marginados de los sistemas educativo, económico, político y social, lo cual genera conflictos y antagonismos entre los sectores que constituyen el sistema del estado boliviano. Los postulados constitucionales del Estado boliviano sobre la existencia de la pluriculturalidad y el multilingüismo todavía no han llegado a consolidar la verdadera unidad en la diversidad dentro el marco de la democracia, complementariedad y equidad entre todos sus habitantes, la democracia representativa que se practica en la actualidad no refleja la verdadera participación de todos los habitantes del país en la toma de decisiones como pueblo, porque se ve reducido sólo a algunos sectores mayoritarios.

El componente de pluriculturalidad también se manifiesta dentro el subsistema de la educación superior, ya que la universidad es el centro que alberga a estudiantes provenientes de diferentes pueblos y culturas, donde se puede advertir con mucha relatividad el comportamiento y las actitudes de los estudiantes con relación a su identidad cultural, la lealtad lingüística y otros valores que constituyen una complejidad en lo que se refiere a la diversidad cultural y lingüística del país.

Asimismo, el multilingüismo está inmerso dentro el problema de la diversidad, aunque de manera encubierta, muchos de los jóvenes universitarios tienen conocimiento de una lengua indígena ya sea el aymara o el quechua, que lo han aprendido de sus padres o de un pariente cercano, pero la mayoría de ellos no exteriorizan la lengua más que en la familia. Este fenómeno obedece a varios factores como señalamos anteriormente. Sin embargo, también existen estudiantes que desean aprender una lengua nativa ya sea por necesidad o razones de otro tipo. Todo esto nos hace ver que la realidad lingüística y cultural en la universidad es diversa y compleja, que la universidad tiene que afrontar como subsistema de la educación superior.

3.2. FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

3.2.1. Enfoque Histórico Cultural

Partiendo del enfoque histórico cultural podemos rescatar la teoría sociocultural planteado por Vygotsky. Según Baquero (1996) la teoría del psicólogo soviético, sostiene que el desarrollo se realiza a través de la evolución cultural que da por fruto las funciones psicológicas superiores. La construcción del conocimiento individual se articula con la cultura a través del lenguaje. El aprendizaje del lenguaje está vinculado con situaciones reales, en la que los estudiantes necesitan comunicarse. En este sentido, la situación sociocultural provee al estudiante los conocimientos o saberes que son el resultado de un proceso colectivo de representación y reconstrucción mental del entorno mediante un lenguaje compartido.

El argumento general de Vygotsky (2000), sobre el origen social de las funciones mentales superiores en el individuo, surge con la zona de desarrollo próximo, la cual señala la diferencia entre el conocimiento logrado por un niño que resuelve los problemas por sí mismo, y otro que lo hace con ayuda de un guía especializado; “ la zona del desarrollo próximo, no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 133), de aquí se deduce que el aprendizaje del individuo es el resultado del proceso de colaboración con un guía que orienta sus esfuerzos para resolver los problemas. Podemos señalar también que la zona de desarrollo próximo, es un espacio de interculturalidad en el cual utilizamos lo que el estudiante sabe, y de ahí vamos introduciendo a nuevos códigos en un trabajo compartido.

Desde la perspectiva de la psicología contemporánea existe consenso para asumir que el conocimiento es construido. En esta construcción, el factor fundamental es el sujeto o estudiante que interactúa con el profesor y sus compañeros del curso para construir una experiencia en las situaciones de aula y fuera de ella, como indica Onrubia (2002) “la interacción cooperativa entre alumnos puede resultar, bajo ciertas condiciones, base adecuada para la creación de ZDP y origen de ayudas que puedan hacer progresar en el

aprendizaje a los participantes a través de esas ZDP” (p. 118), lo cual significa que el estudiante, en un intercambio dinámico con el entorno, lo selecciona, lo procesa y lo transforma. El actor realiza este proceso en el ámbito simbólico, es decir, con palabras, imágenes y esquematizaciones de la realidad.

Aquí el lenguaje cumple un papel fundamental para la interiorización y elaboración del mundo. Tal como Wertsch (1995, p. 96) indica, la interpretación de Vigotsky sobre el lenguaje es que lo considera como un signo de carácter social y la herramienta psicológica más importante, “la función primaria del habla, tanto para el adulto como para el niño, es la función de comunicación de contacto social, de influencia sobre los individuos del entorno”. Las herramientas psicológicas como el lenguaje, los sistemas para contar, técnicas mnemónicas, sistemas de símbolos algebraicos y etc., no son inventadas por cada individuo sino son el resultado de evolución sociocultural que los individuos se apropian para interactuar con los demás miembros de la sociedad.

Vygotsky, al referirse a las relaciones genéticas y funciones entre lenguaje y pensamiento, hace mención a dos cuestiones centrales: el proceso de interiorización del habla y el desarrollo de los conceptos científicos. La personalidad del hablante tiene que ver con la conciencia. Este concepto contiene tres ideas básicas: para comprender la acción mental humana se deben comprender los mecanismos semióticos usados; el funcionamiento mental humano está ligado a los procesos comunicativos; puede comprenderse el funcionamiento mental sólo a través de algún tipo de análisis genético o evolutivo.

Por otro lado, destacamos el planteamiento de Ausubel (1976, p. 148) que diseñó el aprendizaje significativo como alternativa adecuada al aprendizaje memorístico, y concibe “el aprendizaje significativo como el resultado de una interacción del nuevo material o información con la estructura cognitiva preexistente en el individuo”. El autor considera que el aprendizaje es sistemático y organizado, puesto que es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas, el niño es un procesador activo de la información, su aprendizaje es significativo en tanto haya tenido experiencias recientes con la realidad de su entorno.

Como señalan Díaz Barriga y Hernández (1999) construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, para promover aquello es importante el aprendizaje de la actividad y del contexto, reconociendo que el aprendizaje escolar es un proceso de aculturación, donde los estudiantes pasan a formar parte de una especie de comunidad o cultura de practicantes; desde esta perspectiva, la enseñanza de idiomas debería orientarse a aculturar a los estudiantes a través de prácticas auténticas cotidianas, significativas y relevantes en su cultura, hacia el proceso de interacción social.

3.2.2. La interculturalidad

El tema de la interculturalidad se ha convertido en un componente inseparable de las propuestas pedagógicas en sociedades multiculturales como la nuestra. El concepto de interculturalidad es bastante amplio y con términos de Valiente (1995, p. 295) podemos definir como “la comunicación entre las culturas en un marco del respeto por las diferencias, es concebida como un objetivo principal de una propuesta pedagógica que toma en cuenta el desarrollo de la persona en tanto ser humano maduro y razonable hacia un proceso de convivencia responsable con los otros y hacia una percepción del mundo, como un espacio histórico común compartido”. Del mismo modo, la percepción de Albó (2005, p. 29) nos permite deducir este concepto desde el punto de vista de la relación social y cultural que existe entre los miembros de una comunidad porque la “interculturalidad es, ante todo, cualquier relación entre personas o grupos sociales de diversa cultura. Naturalmente, en esas relaciones entran también en juego las identidades de los diversos participantes” Al mismo tiempo Albó distingue dos tipos de interculturalidad desde el punto de vista sociopolítico, la interculturalidad positiva que implica la reciprocidad mutua y hay simetría de relaciones; y la interculturalidad negativa cuando es asimétrica, vertical y alienante. Por extensión, la interculturalidad puede cubrir otros ámbitos como las actitudes y concepciones de personas y grupos de una cultura acerca de elementos de otra cultura, por ejemplo la cosmovisión indígena y la occidental.

La pluralidad de culturas está dentro el contexto en el que una serie de elementos están vinculados y armonizan su dinámica de transformación, ello significa que difícilmente pueden existir culturas aisladas sin estar relacionadas entre sí, pese que exista la dominación de otras. Cada pueblo tiene sus diferentes manifestaciones culturales y son generadores de sus valores culturales de acuerdo a su proceso histórico, estas diferencias culturales están

sometidas a una serie de relaciones de interculturalidad, pero en un ambiente de respeto a su interdependencia e identidad de cada pueblo o cultura. Como señala Medina (2000, p. 112) es el complejo semántico compuesto por el principio de reciprocidad (colaboración entre personas y grupos de distintas culturales, búsqueda de un equilibrio contradictorio entre las fuerzas de inclusión y exclusión) más el principio de complementariedad de opuestos (A y B son opuestos pero se complementan en un ente que los integra)⁸.

Así la cultura andina tiene una variedad de diferencias socioculturales y regionales. Uno de los elementos culturales que integra o armoniza las diferencias de la cultura andina es el idioma, el bilingüismo aymara y quechua por ejemplo denota la interculturalidad sociolingüística, dentro de un contexto más allá del mundo aymara y quechua se percibe otros fenómenos que permiten establecer las variaciones dialectales de cada región, en cada ayllu o comunidad se puede establecer elementos propios y otros de la interculturalidad. La multiculturalidad permite mantener la diversidad de acuerdo a las regiones y espacios ecológicos. Como señala Pit Corder (1992, p. 60-61) las dimensiones de variabilidad en el uso de la lengua pueden estar relacionadas con el estatus social relativo del hablante, con el medio de escritura o de habla y con el rol que la sociedad le concede. En este sentido, las variaciones sociolingüísticas del aymara constituyen la riqueza inmensa en cuanto permite usar la lengua de diversas formas dando utilidad a la recursividad y el desplazamiento lingüístico que posee el idioma. Por otro lado, desde la perspectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, la variabilidad de la lengua puede constituirse también en dificultad, ya que dado el momento resulta difícil establecer una variedad estándar para la enseñanza.

3.2.3. La intraculturalidad

La intraculturalidad es una categoría conceptual que surgió recientemente y es parte complementaria a la interculturalidad, es decir, va de la mano con interculturalidad, no puede haber intraculturalidad sino dentro de la interculturalidad. La intraculturalidad es considerada como la recuperación, afirmación y recreación de la identidad y la vida. Todo

⁸ Medina adiciona el principio de tercero incluido en el concepto de interculturalidad, lo cual quiere decir, que existe una tercera posibilidad más allá de la relación contradictoria entre los actores, dicha posibilidad deja abierta a otras formas de interacción.

proceso de interculturalización implica redescubrimiento, valoración y hasta celebración de lo propio, de manera que se pueda establecer cierto nivel de re-equilibrio entre los horizontes culturales en conflicto. Estermann (2010, p. 32) nos dice que la gran mayoría de nuestras relaciones que establecemos en nuestras vidas, son intraculturales y que dichas relaciones intraculturales se sirven normalmente de un idioma común, de códigos culturales y religiosos compartidos y de una cosmovisión que comparten todos los miembros de una comunidad cultural.

Por otro lado, según López y Machaca (2008), la intraculturalidad es entendida como proceso de revitalización y reforzamiento de lo étnico y culturalmente propio, entendida como condición previa al dialogo intercultural, pues lo que se busca es contribuir a que sean los mismos individuos, comunidades y pueblos indígenas los que retomen el control sobre el presente y futuro de sus propias sociedades.

Según la Ley de la Educación Boliviana N° 070, Avelino Siñani y Elizardo Pérez, la intraculturalidad y la interculturalidad constituyen el fundamento de la diversidad sociocultural y lingüística del Estado Plurinacional que promueve la recuperación, el fortalecimiento y el desarrollo al interior de las culturas indígenas, para la interacción de conocimientos y saberes propios de cada cultura con otros pueblos en igualdad de condiciones. Por ello, es muy importante desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los idiomas nativos en base a estos principios legales en todo el sistema educativo nacional, tomando en cuenta las características regionales y los contextos locales.

3.2.4. La pluriculturalidad

De acuerdo al planteamiento de Estermann (2010, p. 27), el concepto de pluriculturalidad se refiere al reconocimiento de diferentes culturas en un cierto ámbito geográfico o político por ejemplo en un país. A diferencia de la multiculturalidad que tiene que ver con la diversidad individual de las personas en un estado, la pluriculturalidad consiste en la toma de conciencia de la pluralidad de las culturas en un mismo espacio geográfico, es decir, cada pueblo es consciente de la existencia de diversas identidades, donde se da las relaciones entre diferentes culturas en forma simétrica y armónica. Estas

relaciones permiten el dialogo intercultural en igualdad de condiciones en una ambiente de respeto y equilibrio.

Bolivia se caracteriza por ser un Estado Plurinacional constituido por más de treinta pueblos indígenas localizados en su territorio, donde existe una diversidad cultural y lingüística muy notoria que data desde hace miles de años. Actualmente, varios pueblos se encuentran en peligro de extinción por falta de políticas de conservación y desarrollo cultural y lingüístico de parte del Estado; a pesar de estar reconocidos por la Constitución Política del Estado, estos pueblos siguen postergados y abandonados a su suerte.

3.2.5. El bilingüismo

Bilingüismo es una definición que incluye una serie de categorías y niveles teóricos que tienen sus particularidades pero que están relacionados entre sí, tales como las relaciones entre lenguas en contacto y los grados de bilingüismo, no sólo en el nivel individual sino social. Llamamos bilingüe a la persona que, además de su primera lengua, tiene una competencia comunicativa parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia.

Con términos de López (1993, p. 119) podemos ampliar el concepto de bilingüismo como “fenómeno individual que indica la posesión de dos o más lenguas. Por extensión, se puede hablar también de sociedad bilingüe para denominar al pueblo que hace uso de dos o más lenguas en los diversos órdenes de su vida social”. En Bolivia al igual que en otros países de América Latina, lo que existe es una suerte de relación asimétrica de dos lenguas en la cual, una es la más débil, por lo general una lengua indígena, que se queda relegada a segundo plano; y la lengua de prestigio, el castellano, asume las funciones sociales más importantes. Esta situación parece incidir en la actitud de los estudiantes que quieren aprender una lengua indígena como segunda lengua.

Por su parte Baker (1993, p. 29) también realiza la distinción entre el “bilingüismo como un fenómeno individual y bilingüismo como posesión social o de grupo”, por lo que denomina bilingüismo individual y social respectivamente, generalmente el grupo de las personas bilingües pueden estar ubicados en regiones particulares o pueden estar esparcidos entre una mayoría o una minoría de la población. De la misma manera, Moreno (1998)

explica que “el fenómeno del bilingüismo es de una enorme complejidad y se manifiesta en las comunidades y en los individuos” (p. 211). Estas aseveraciones nos permiten entender que tanto el bilingüismo individual como el bilingüismo social es una realidad en la que se involucran estrechamente factores psicológicos y sociales.

Evidentemente, la persona bilingüe tiene mayores ventajas cognitivas que una persona monolingüe y está más capacitada para analizar el significado lingüístico de los mensajes que emplea en la comunicación ya sea a través de una u otra lengua. En cuanto al uso de lenguas se puede considerar los siguientes ámbitos: familia, amistades, religión, educación y trabajo. El uso de una lengua u otra en cada uno de los ámbitos comunicativos suele venir determinado por factores económicos, culturales, sociales, políticos, religiosos o incluso afectivos.

En las comunidades bilingües se suelen producir una distribución de los usos y funciones sociales de las lenguas, lo que conduce a distinguir entre bilingüismo y diglosia. Esta última entendida como una desigualdad funcional de las lenguas. En esta desigualdad influyen factores culturales (cultura dominante y dominada), sociopolíticos (grupo de poder, grupo dominado) y lingüísticos (distancia entre las lenguas, inteligibilidad, difusión de la lengua, número de hablantes) y los factores afectivos.

3.2.6. Educación Intercultural Bilingüe

Dentro de la nueva perspectiva de una Educación Intercultural Bilingüe, el tema se plantea con una nueva visión. El sistema educativo de nuestro país está en pleno proceso de transformación, al respecto Walqui y Galdames (2005, p. 5) señalan que “los programas de educación intercultural bilingüe se enmarcan dentro de una perspectiva de transformación y democratización de los procesos sociales, políticos, económicos y educativos”.

La Educación Intercultural Bilingüe toma en cuenta las experiencias de vida y saberes de los estudiantes que son el resultado de las interacciones con el medio natural y social donde se encuentran. Además, valora las ideas que expresan y las actividades que realizan dentro y fuera de la escuela, ello permite acrecentar la perspectiva de su desarrollo para el futuro. Según los estudios realizados acerca de las experiencias en Educación Intercultural

Bilingüe han mostrado muchos beneficios; es decir, la enseñanza en dos lenguas, una nativa y otro el castellano, tienen sus ventajas porque toma en cuenta el contexto sociocultural.

Asimismo, la educación intercultural bilingüe incorpora el principio de complementariedad y reciprocidad lingüística y cultural entre los actores del proceso educativo. Sobre el tema Zúñiga, Sánchez y Zacharías (2000, p. 2) afirman que “la educación intercultural significa no sólo tomar en cuenta la cultura de los niños, sino también prepararlos para que establezcan relaciones de respeto, mutua aceptación y enriquecimiento con los miembros de culturas diferentes y que hablan otras lenguas”. Es decir, los estudiantes aprenden a aceptar la diferencia de los otros y el suyo propio, comprendiendo que tienen las mismas oportunidades que los demás.

Según los estudios llevados a cabo por López y Küper (2004) en algunos países de América Latina como Bolivia, Guatemala, Paraguay y Perú, generalmente se ha podido comprobar que se ha mejorado el rendimiento escolar de los alumnos y alumnas indígenas cuya educación es bilingüe, en comparación con sus pares que sólo reciben educación en castellano. Los resultados de dichos estudios hacen notar los beneficios concretos de la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas acerca del mejoramiento del aprendizaje de los niños, sobre todo con la implementación de una educación bilingüe, con la incorporación de la lengua materna del niño. Además, esto conlleva “una dinamización de las relaciones socio comunicativas en el aula, producto de una mayor y más activa participación de los niños y niñas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bolivia, Colombia, Paraguay y Perú)” (p.47). Aspecto que genera también el aumento de la seguridad en sí mismos y la autoestima por parte de los educandos.

De aplicarse esta forma de educación en el sistema universitario, de la misma forma podría enriquecer en gran medida el aprendizaje de los estudiantes, ya que muchos de ellos aún conservan su identidad cultural y algunos requieren retomar y fortalecerla. En esta perspectiva, el objetivo principal de este estudio es promover el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma indígena como segunda lengua en la educación superior, lo cual implica una reflexión sobre la importancia y la necesidad de respetar, valorar y desarrollar la lengua indígena en todos los campos o disciplinas científicas.

3.3. Teorías sobre la naturaleza de la lengua

Dentro de muchas teorías existentes sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, que son la fuente de las prácticas y de los principios sobre la enseñanza de idiomas, podemos identificar tres teorías: estructural, funcional e interactiva. Los cuales inspiran de manera implícita o explícita los enfoques y métodos actuales de enseñanza de idiomas.

3.3.1. Teoría estructural

Según Richards, J. y Rodgers, Th. (1998), esta teoría se basa en el enfoque tradicional, que considera la lengua como sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado. En este sentido, se piensa que el objetivo del aprendizaje de una lengua consiste en el conocimiento de los elementos del sistema, que generalmente se definen como unidades lingüísticas menores y mayores: fonológicas (fonemas), gramaticales (cláusulas, frases y oraciones), operaciones gramaticales (añadir, cambiar, unir o transformar elementos) y elementos léxicos (palabras funcionales y palabras estructurales).

Dentro de este enfoque teórico surgieron diversos métodos de enseñanza de idiomas, entre ellos podemos citar el método audio-lingüístico, método respuesta física total y la vía silenciosa que son contemporáneos, además de otros.

3.3.2. Teoría funcional

Esta teoría surge con el planteamiento de movimiento comunicativo en la enseñanza de idiomas, y considera a la lengua como un vehículo para la expresión de un significado funcional. Es decir, hace mayor hincapié en la dimensión semántica y comunicativa de la lengua y no así en las características gramaticales, se centra en la especificación y la organización de los contenidos de la enseñanza mediante categorías de significado y función (Richards, J. y Rodgers, Th. 1998, p. 24).

Khrashen y Terrel (1983) manifiestan la comunicación como la función más importante de la lengua y, como su enfoque se centra en la enseñanza de habilidades comunicativas, el enfoque natural es para estos autores un ejemplo de enfoque comunicativo. La lengua se considera un vehículo para comunicar significados y mensajes.

Los autores mencionados, describen sobre la naturaleza de la lengua, señalan que ésta se centra en la importancia del significado, se acentúa la importancia del vocabulario; por ejemplo, sugiriendo la idea de que una lengua es esencialmente su léxico y sólo de manera secundaria la gramática, que determina cómo se explota el léxico para traducir mensajes.

3.3.3. Teoría interactiva

La teoría interactiva considera la lengua como un vehículo para el desarrollo de relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre los actores, podemos decir también que esta teoría concibe la lengua como un instrumento para crear y mantener relaciones sociales, donde se incorporan distintas áreas de investigación como el análisis de la interacción, el análisis de la conversación y la etno-metodología. (Richards, J. y Rodgers, Th. 1998, pp. 23-24).

Las teorías interactivas se centran en el análisis de la estructura de los modelos de los movimientos, los actos, la negociación y la interacción que se encuentra en los intercambios conversacionales. El contenido de la enseñanza, de acuerdo con esta teoría, puede especificarse y organizarse a partir de los modelos de intercambio o interacción, o también puede dejarse sin especificar, de modo que pueden completarse a partir de las indicaciones de los estudiantes como actores de la interacción.

Estas teorías son consideradas también como modelos teóricos de la lengua, proporcionan los principios fundamentales y se constituyen en la base para proyectar un método de enseñanza de un determinado idioma ya sean como primera o segunda lengua, desde luego, estas teorías tienen que ser completadas con las teorías sobre el aprendizaje de la lengua.

3.4. Teorías sobre el aprendizaje de la lengua

Las teorías de aprendizaje de la lengua están orientadas en dos dimensiones: unas teorías van orientadas hacia el proceso de aprendizaje como la formación de hábitos, la inducción, la inferencia, la comprobación de hipótesis y la generalización; otras teorías están

orientadas hacia las condiciones de aprendizaje donde inciden la naturaleza del entorno físico y humano en el que ocurre el aprendizaje de la lengua.

El modelo del monitor de Khrashen (1981) plantea, en esta línea, varias ideas interesantes sobre el desarrollo de una segunda lengua; por una parte, retoma las bases racionalistas ya planteadas por Chomsky (1957); y por otra, sistematiza sus planteamientos en la forma de cinco hipótesis. Las hipótesis planteadas por Khrashen son: la distinción entre adquisición y aprendizaje; la hipótesis del orden natural de la adquisición; la hipótesis del monitor; la hipótesis de la entrada comprensiva, y la hipótesis del filtro afectivo.

La adquisición es el proceso natural por el que el hablante interioriza el código lingüístico; es un proceso subconsciente; la lengua es un medio para la comunicación. La propuesta de la adquisición implica el uso natural del lenguaje en el salón de clases como método de enseñanza de la segunda lengua. El aprendizaje, en cambio, es un proceso formal por el que el alumno se entera sobre las características lingüísticas de una lengua: la gramática, el vocabulario, las reglas y los paradigmas; es un proceso consciente para saber sobre la lengua. En esta perspectiva se situaban los métodos basados en la lingüística descriptiva estructural, con su énfasis en el análisis de las estructuras superficiales o patrones lingüísticos, por tanto lo que importa en el salón de clases era saber y practicar las estructuras lingüísticas, y los errores se deben corregir tan pronto se presentan.

Según la hipótesis de orden natural, las estructuras gramaticales se adquieren en el mismo orden predecible, tanto en niños como en adultos y sin importar si se trata de la L1 o la L2. Dicho de otro modo, la segunda lengua se adquiere igual que la primera lengua. Esta es una propuesta radical con respecto a las ideas que se manejan en la lingüística aplicada: que el aprendizaje de la segunda lengua (lengua extranjera) es por lo menos parcialmente diferente del aprendizaje de la primera lengua, pues la gramática de la L1 podía inferir el aprendizaje de la L2.

Por otro lado, según la hipótesis del monitor se controla la producción lingüística, es lo que Jakobson (1986, p. 357) llamaba la función metalingüística, y según la teoría descriptiva se llama retroalimentación. El hablante monitorea la producción lingüística; uno se corrige si se equivoca, pero no siempre, depende de la situación, del tiempo disponible. Opera también

cuando hay exigencia de lenguaje correcto, por ejemplo si uno está en una entrevista y quiere causar una buena impresión, y más aun en la escritura.

La hipótesis de entrada comprensiva que plantea Krashen es para entender y capturar, y por tanto en la adquisición de la lengua lo central es que el input sea comprensible. El contexto ayuda a la comprensión. Además, sobre la base de lo comprensible se adquieren las características todavía no apropiadas. Si el input contiene sólo uno o pocos elementos desconocidos, estos rasgos se pueden interiorizar. Esto se liga con la zona de desarrollo próximo de Vygotsky. El alumno puede aprender si lo nuevo sólo está a un paso de que ya sabe; con un poco de ayuda (del maestro en el salón de clases) el alumno podrá incorporar el nuevo conocimiento a su repertorio ya interiorizado.

Asimismo, la hipótesis del filtro afectivo determina la interiorización de la L2; tiene que ver con la predisposición del estudiante para aprender la segunda lengua. Las actitudes hacia la lengua, por ejemplo, si los estudiantes creen que la lengua que están aprendiendo es bonita, tendrán más facilidad para aprenderla; que si creen que es fea o tiene poca utilidad en el mundo moderno (como se piensa generalmente de las lenguas vernáculas). En suma, las actitudes favorables, la auto-confianza generan un bajo efecto filtrador y por tanto los estudiantes aprenden más fácilmente; en cambio, las actitudes desfavorables, la poca confianza en uno mismo, generan un filtro mayor que bloquea la entrada de la L2, se produce un bloqueo. Si no hay entrada, no hay entendimiento, no hay interiorización.

Los principios precedentes están encaminados al objetivo central de la enseñanza de la L2 lo cual es proporcionar a los alumnos una entrada comprensible, por medio del uso de la lengua en situaciones reales. Por tanto, el maestro debe regular el nivel de complejidad de su habla, pero no dejar de hablar naturalmente, sino de acuerdo al nivel de comprensión del niño, pero también incluyendo pequeños desafíos que ayuden en la adquisición de elementos nuevos; debe ayudarse mucho por el contexto.

3.4.1. Adquisición, aprendizaje y enseñanza de lenguas

Sánchez (1993, p. 21) nos dice que “la enseñanza de idiomas no se da, ni puede darse, como algo aislado dentro del contexto general de la docencia”, es decir, está inserta

plenamente en él y sigue un camino similar, participa de los mismos defectos y tiene las mismas virtudes de la práctica educativa donde intervienen los actores principales como el docente y los estudiantes. Al respecto, Baker (1993, p. 125) amplía la definición de la adquisición y nos indica que “los temas que rodean a la adquisición de una segunda lengua pueden resumirse en una pregunta: ¿Quién aprende cuánto de qué lengua bajo qué condiciones?”.

La pregunta ¿quién aprende? puede suscitar un debate sobre las diferencias individuales, puesto que la palabra aprender acentúa la idea de un proceso que cambia constantemente, podría referirse a quién aprende una segunda lengua más fácilmente, el papel que desempeñan la capacidad general, la aptitud para aprender una lengua, las actitudes hacia una lengua, los motivos y la personalidad y otros factores. La parte de la pregunta ¿cuánto de qué lengua? se refiere a qué es lo que se aprende generalmente: las destrezas orales, escritas, fluidez para la comunicación cotidiana, la gramática para propósitos de prueba o examen, el dialecto de una lengua que ha aprendido, la adquisición de otra cultura como parte de la adquisición de la lengua, etc. La frase ¿bajo qué condiciones? subraya la situación y el contexto en que se aprende una lengua, podría tomarse los contextos de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua: una clase formal dirigida por un maestro, el aprendizaje flexible individual, las clases para adultos, la adquisición en la calle y en la comunidad, cursos por correspondencia; y también tienen que ver las estrategias de enseñanza adecuadas.

Para la adquisición de una segunda lengua existen muchas teorías alternativas y muchos métodos de enseñanza diferentes. Según Baker (1995, p. 126) “es difícil elegir la mejor teoría o el mejor método de enseñanza, porque sería como elegir un solo traje para todas las ocasiones”. La complejidad de la adquisición de una lengua hace poco inteligente elegir un solo camino. Debemos tomar muy en cuenta los diferentes alumnos, diferentes contextos, diferentes maestros y diferentes accesorios, todos estos aspectos hacen que las teorías y los métodos de enseñanza contengan verdades parciales.

3.4.1.1. Adquisición de la lengua materna

Toda lengua cumple un rol en el proceso de incorporación del niño a su grupo familiar y social, por eso, el lenguaje es un instrumento de socialización. Así la primera relación entre madre e hijo se establece también a través del lenguaje. López y Jung (1989, p. 15) indican que “el niño al hacerse miembro de su familia y su comunidad va adquiriendo sus conocimientos, costumbres y valores y al hacerlo adquiere también la manera a través de la cual se habla sobre cada uno de estos aspectos”. La adquisición es el desarrollo gradual de la capacidad de expresarse en una lengua utilizándola con naturalidad en las situaciones comunicativas. A medida que el niño crece, la forma de transmitir significados se acerca a la que utilizamos los adultos; es decir, el niño empieza a comunicarse no solamente utilizando palabras sino estableciendo relaciones entre ellas.

En los estudios sobre la adquisición del lenguaje se han establecido una serie de etapas para determinar el proceso de evolución del lenguaje desde la emisión de sonidos hasta la adquisición gradual de las estructuras más complejas de la gramática. En este sentido, Marín y Sánchez (1992, p. 30-31) han determinado dos etapas: la etapa pre-lingüística y la etapa lingüística. La primera etapa comprende a partir de los seis meses y es caracterizado por la producción de los diversos sonidos y su combinación a través del balbuceo; al principio el balbuceo es considerado como una actividad lúdica que posteriormente se convertirá en síntoma de un lenguaje incipiente. Para Yule (1998, p. 204) esta etapa se caracteriza por tres estadios de producción de sonidos en el repertorio del niño; a los primeros sonidos reconocibles lo llama vocalizaciones, donde se puede advertir las consonantes velares [k] y [g] y las vocales palatales [i] y [u]; a los seis meses el niño puede producir sonidos silábicos como *ma* y *da*; y en el periodo de los nueve meses, se puede reconocer los patrones de entonación en las combinaciones de consonantes y vocales.

La segunda etapa se concreta a partir de los diez meses, donde se observa en el niño el uso sistemático de los sonidos fonológicos al que está expuesto y ello se conseguirá gradualmente; desde los once meses hasta los dieciocho, la mayoría de las emisiones se van concretando en palabras, a lo que Yule lo denomina etapa holofrástica o “etapa de una palabra”, que se caracteriza por un habla en la que se emplean términos simples que se

refieren a los objetos cotidianos; es decir, se incrementa el léxico utilizado que va en aumento hasta los dos años y medio en el que el niño empieza a combinar los elementos para emitir mensajes, produciendo de 200 a 400 palabras diferentes.

Cuando el niño llega a la escuela su manejo del lenguaje refleja que ya ha logrado cierto dominio de las estructuras gramaticales más importantes de su lengua materna así como el vocabulario relacionado con su práctica como ser social y miembro de un grupo social determinado, la lengua con la que construye su propio mundo de realidades y fantasía. Paulatinamente el niño va adquiriendo el dominio de la morfología, la sintaxis y la semántica conforme a sus necesidades comunicativas. A pesar de esto no podemos decir que el proceso de adquisición de la lengua materna haya concluido.

3.4.1.2. Aprendizaje de la segunda lengua

En un contexto urbano o rural en el cual confluyen dos o más lenguas, también vemos necesaria la enseñanza de la segunda lengua que tiene presencia y gravitación en el mundo del estudiante. Al respecto, López y Jung (1989, p. 33) nos indican que “estas lenguas pueden adquirirse de diversa manera, así como el aprendizaje de la lengua materna sigue un proceso espontáneo, también la segunda lengua puede adquirirse de la misma manera”. No obstante, Yule (1998) destaca la diferencia que existe entre la adquisición de la primera y segunda lenguas, para el autor “la capacidad de utilizar la primera lengua raramente se iguala, incluso después de años de estudio, en una segunda lengua” (p. 218), porque la gran mayoría de las personas no están expuestas a una segunda lengua hasta mucho más tarde, así como estamos expuestas a las circunstancias de adquisición de una primera lengua; además que no hay ningún otro sistema de conocimiento que uno pueda aprender mejor a los dos o tres años que a los quince o veinticinco. Entonces el aprendizaje de una segunda lengua se da por necesidad, el niño o cualquier aprendiz se encuentra ante la necesidad de socializarse en un nuevo contexto y de interrelacionarse con personas que no hablan la lengua que él aprendió como materna.

Según los autores López y Jung (1989, p. 35), en esta situación de comunicación en dos lenguas “el niño se ve confrontado con una lengua que no utiliza en su cotidianidad y con la cual sólo tiene relación fuera de su hogar”; por ejemplo cuando sus padres cambian de

residencia de un lugar a otro, por cuanto el niño no sólo aprende una nueva lengua sino que aprende a hablarla y a utilizarla en un contexto real de comunicación. En este caso, como señala Yule (1998, p. 219), “el término aprendizaje se aplica a un proceso consciente de acumulación de conocimiento del vocabulario y la gramática de una lengua” que tradicionalmente se dan en las escuelas e institutos. Los casos descritos pueden darse también con las personas adultas.

Por otro lado, es importante puntualizar la distinción de tres formas de adquisición de una segunda lengua que plantean Siguán y Mackey (1989, p. 110), según los autores, una segunda lengua puede adquirirse “al mismo tiempo que se adquiere la primera; después de la primera y en forma espontánea; y después de la primera y en forma académica”. Como ya señalamos, la adquisición simultánea se da cuando el niño está expuesto tanto a la primera como a la segunda lengua y las dos lenguas se desarrollan paralelamente en la comunicación. En cambio, la adquisición sucesiva en forma espontánea, sucede cuando el niño está en contacto con las dos lenguas, pero el contacto con la primera lengua es superior y la adquisición de la segunda lengua se da posteriormente, es decir, el niño escucha hablar en dos lenguas en su ambiente familiar y a veces en ambiente exterior. Y la adquisición académica de una segunda lengua, supone también el haber adquirido previamente una primera lengua, se apoya en la competencia adquirida en la primera lengua, aunque se efectúa a partir de un análisis de la estructura y de las reglas de la lengua que se aprende.

De todo lo expuesto queda claro que existe la diferencia en los procesos de adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua, como señala Lopéz (1988, p. 123) ambos procesos, si bien tienen puntos en común, difieren en cuanto a una serie de aspectos “estos procesos son diferentes, particularmente, en lo que se refiere a duración, oportunidad de uso y práctica y procedencia y características de los insumos que sustentan el aprendizaje”. En cuanto a la duración, conviene recordar que al adquirir su lengua materna el niño pasa por un largo periodo que va desde su nacimiento hasta los dos o tres años, cuando ya puede expresar de manera clara sus ideas; en lo que se refiere a la segunda lengua, el tiempo de duración del proceso es mucho más corto por cuanto se basa en experiencias lingüísticas de primera lengua. La otra diferencia tiene que ver con las oportunidades de uso y practicas de la lengua en cuestión, mientras que en el caso de la

lengua materna las oportunidades de uso en la comunidad son enormes, en lo que se refiere a la segunda lengua, éstas se reducen, generalmente, al ámbito de la escuela. Finalmente, es importante establecer la diferencia en lo que concierne a la forma en la que el estudiante recibe los insumos de la nueva lengua, al adquirir su primera lengua, recibió el niño estos insumos de las personas a su alrededor de manera espontánea e informal. En la adquisición de la segunda lengua, los insumos vienen, principalmente de un maestro y de un libro, a través de un proceso formal o consiente de aprendizaje en la escuela.

3.4.3. Factores de aprendizaje de la lengua

En todo proceso docente educativo y en cualquier ámbito, se puede advertir que el éxito del aprendizaje está altamente influido por elementos ajenos al rendimiento académico, ello acontece en el proceso de aprendizaje de una lengua, toda vez que existen factores externos como el número y variedad de contactos con hablantes nativos, el status-económico o la calidad de instrucción. Además aparecen otros factores que van ligados a las capacidades individuales de los estudiantes como indican Teresa Moure e Ignacio Palacios (1996) y que nos referimos a continuación.

3.4.3.1. Motivación

Según los autores mencionados la motivación se define como el conjunto de reacciones del alumno con las que el docente gradúa su interés por la actividad en curso. De hecho, cuanto mejor es la actitud del alumno hacia el aprendizaje de una lengua, más elevado será su rendimiento y su logro final de competencia lingüística. Gardner y Lambert [1959], citado por Moure y Palacios, distinguen dos tipos de motivación, una integrativa y otra instrumental, ello significa que algunas personas desean aprender una lengua por la necesidad de incorporarse a la sociedad que la habla, mientras otras enfatizarían supuesta utilidad que pudiera reportarles el conocimiento de la lengua a corto o largo plazo. Años más tarde, este estudio fue reinterpretado a través de varias investigaciones, donde la mayor parte de las personas mostraban sus actitudes hacia la adquisición de lenguas con expectativas sobre la utilidad de las lenguas para mejorar su status social y profesional.

Toda vez que la inquietud por el dominio de idiomas se ha generalizado, los autores que hacemos referencia anteriormente, nos da referencia de una motivación intrínseca frente a una motivación extrínseca. La primera da cuenta del interés del estudiante por aprender una lengua en sí misma, como vehículo de cultura y relación con el pueblo que la habla, aunque no necesariamente tenga que integrarse en la comunidad correspondiente. Mientras que la motivación extrínseca hace referencia a la inquietud por el conocimiento idiomático para el uso pasivo que permita acercarse a una literatura, a un conocimiento especializado en un campo determinado en ese idioma.

Retomando las referencias de Yule (1998, p. 224) podemos subrayar que “la motivación puede ser tanto un resultado como una causa del éxito” el entorno en el que el estudiante se anime a aprender debería ser más útil, además si el estudiante que se arriesga a comunicarse en la segunda lengua inclusive cometiendo errores, tendrá la oportunidad de obtener mejores resultados; una parte importante de esta oportunidad es la disponibilidad de estímulos.

3.4.3.2. Edad

Las investigaciones en didáctica de lenguas, han mostrado gran atención al papel de la edad en la adquisición de lengua, por tratarse de un factor con implicaciones muy específicas en la planificación de la enseñanza. Según Moure y Palacios (1996) tradicionalmente se asumía que la plasticidad cerebral de los primeros años estaba asociada a los objetivos de la adquisición de varias lenguas o la práctica bilingüe, porque el niño necesita considerar únicamente los primeros datos de un sistema lingüístico para manejarlo. En contraposición, el individuo adulto, portador de conocimientos previos de su primera lengua, se tropieza con más dificultades para precisar los datos lingüísticos de la realidad referencial, aunque las variables de maduración neuronal pueden favorecer su afinidad intelectual. Para Uri Ruiz (2000, p. 84) “los aprendices más jóvenes tienen ventajas en la adquisición de los aspectos fonológicos y suprasegmentales” según la autora este es el periodo crítico para lograr mejor pronunciación y acentuación; sin embargo, señalamos que esa ventaja se logra por la exposición masiva del estudiante a la segunda lengua.

Por otro lado, los autores hacen mención a R. Ellis [1985]⁹ quien establece una distinción muy valiosa entre los efectos de la edad sobre la trayectoria de la adquisición y sobre su ritmo. Para Ellis la edad de los aprendices no altera en absoluto esa trayectoria, aunque sí puede intervenir en el ritmo del aprendizaje. Generalmente, el adolescente es el alumno que progresa con más rapidez en el dominio del sistema gramatical, pero la diferencia entre los distintos grupos de edad no son muy notorias. En consecuencia, de acuerdo a estos planteamientos, podemos decir que no hay ningún límite de edad para que el estudio de una lengua sea efectivo.

3.4.3.3. Personalidad y emotividad

Siguiendo a Naiman [1978] citado por Moure y Palacios (1996), podemos indicar que la sociabilidad adquiere cierta relevancia en el proceso de adquisición de lenguas, donde nos muestra que los alumnos con un temperamento extrovertido aprenden más rápidamente que aquellos alumnos introvertidos, ello quiere decir, los estudiantes sociables practican más la lengua que está aprendiendo, mientras que los estudiantes reservados retardan el proceso de aprendizaje por falta de práctica.

En este sentido, Naiman identifica las cualidades idóneas para el aprendizaje; según el autor, el alumno con éxito en el aprendizaje es aquél que:

- a) Reacciona de forma positiva ante cualquier situación sin manifestar nerviosismo, desasosiego o inhibición.
- b) Tolera la ambigüedad lingüística porque no busca explicaciones concretas para todo.
- c) Está dispuesto a experimentar con la lengua, aun cuando corra el riesgo de equivocarse.
- d) Hace uso de todas las oportunidades que se le presenta para practicar la lengua.
- e) Posee una fuerte motivación, ya sea del tipo integrativo o instrumental.

⁹ Citado por Teresa Moure e Ignacio Palacios en: Avances de lingüística aplicada (1996).

- f) Idea estrategias que ayudan a organizar su estudio como complemento del contacto directo con hablantes de esa lengua.
- g) Desarrolla su conocimiento de la lengua en cuanto sistema, recurriendo al contraste con su lengua materna y deduciendo las oportunas reglas.
- h) Revisa constantemente su lengua materna.

Si bien la valoración del éxito en el aprendizaje sea difícil de establecer objetivamente, puede haber datos que sean significativos. En la enseñanza primaria se observa mayor aptitud natural para este estudio entre los niños que presentan menos reservas a unirse con otros en un juego ya comenzado por ejemplo. De ello surgieron métodos que han impuesto en la enseñanza actividades de interacciones personales que obligan al alumno a participar activamente en el aula, a fin de mostrar su personalidad en cada intervención y utiliza todos sus recursos para superar los obstáculos propios de un ámbito donde la comunicación es artificial y simulada.

3.4.3.4. Actitud hacia la lengua que se aprende

En el aprendizaje de una lengua interviene con mucha notoriedad el prestigio de la variedad lingüística que el estudiante decide aprender la lengua, de ello dependerá sus aptitudes positivas o negativas, como valoración social que esa lengua tenga en el medio donde se habla. Según Moure y Palacios, cuando en un contexto natural el hablante de una variedad de lengua determinada toma contacto con otra variedad de su entorno social, puede estar caracterizado como comunidades bilingües, situaciones de diglosia o presencia de minorías lingüísticas, la valoración social de que goce esa lengua condicionará su adquisición.

En general, los hablantes están dispuestos a aprender una lengua si la lengua posee situaciones de prestigio. Caso contrario, no se conseguirá más que un conocimiento pasivo, carente de posibilidades comunicativas. Esta situación también se manifiesta en el aula, según la perspectiva del estudiante, el intercambio personal en una lengua de prestigio recompensaría el esfuerzo del aprendizaje. Estos factores explican la falta de interés por variedades lingüísticas minoritarias, aun si culturalmente se hallan más enraizadas en la comunidad.

Esta situación resulta más compleja cuando las relaciones de las lenguas son desiguales, como sucede en Bolivia con el castellano, idioma que es considerado como lengua de prestigio y usado en la mayoría de los ámbitos sociales, frente a las lenguas indígenas que están marginadas al ámbito familiar como el caso del aymara. Al respecto, Romaine (1996, p. 64) atribuye este hecho al fenómeno lingüístico de la diglosia, cuando “cada lengua o variedad de las presentes en una comunidad multilingüe, se especializa en una determinada función y sirve para propósitos específicos”. Es decir, cada lengua cumple determinadas finalidades en un contexto específico; una para las funciones altas (conferencias, lectura, escritura, medios de comunicación) y otra para las funciones bajas (conversación con los amigos). Así, las lenguas se diferencian no solo en rasgos gramaticales, fonológicos o léxicos, sino también por características sociales tales como función, prestigio, tradición literaria, adquisición, normalización y estabilidad.

3.4.3.5. Situación comunicativa

Desde luego, la situación en que tiene lugar la comunicación posee influencia sobre la calidad del aprendizaje. En este sentido, surgieron varias perspectivas metodológicas, pretendiendo la creación de ámbitos naturales que aminoren el ansia del estudiante y se equiparen a la situación de habla real. Tomando la afirmación de Moure y Palacios, el trabajo en grupo y la reducción del número de alumnos por aula contribuyen a crear un ambiente adecuado y, en cierta medida, puede sustituir a entornos naturales. El objetivo principal es fortalecer las habilidades comunicativas del estudiante y prepararlo para introducirse en la comunidad que usa esa lengua.

Para Walqui y Galdames (2005), un idioma se aprende más efectivamente, cuando los alumnos participan en interacciones reales y significativas que tienen un propósito verdadero; es decir, el estudiante debe recibir entrenamiento en diversas situaciones, de manera que pueda estar dispuesto para interactuar con cualquier hablante de lengua que aprende en diferentes contextos comunicativos fuera del aula como ser en el mercado, el autobús, la oficina, etc.

3.4.3.6. Capacidades y destrezas individuales

Como indican los autores Maure y Palacios, todos los seres humanos llegan a dominar con soltura su lengua materna; vale decir, todas las personas están dotadas de la habilidad natural de adquirir una lengua. Como indica Chomsky (1957), todos los hombres nacen con una capacidad especial para aprender el lenguaje por sólo estar expuesto a él y usarlo como medio de comunicación social; esta facultad innata de la especie humana permite asimilar la lengua mediante su estructura gramatical. Ello nos hace ver que la inteligencia no cumple una función de especial importancia en la adquisición de la lengua. En consecuencia, no debería intervenir tampoco de modo decisivo en el aprendizaje de segunda lengua, especialmente en los casos en que la adquisición se produce en ámbitos naturales, pero las capacidades individuales desempeñan también un papel inevitable en el aprendizaje formal o programado.

3.4.3.7. Estilo cognitivo de aprendizaje

Según el planteamiento de los autores Maure y Palacios, el estilo de aprendizaje se refiere al modo en que el alumno percibe, controla, conceptualiza y recuerda la información lingüística. Siguiendo el test de las figuras entrelazadas de H. Witkin [1962, 1971], citado por Maure y Palacios (1996), se puede medir la dependencia que el alumno experimenta respecto de un campo conceptual o referencial. A continuación presentamos los perfiles de alumnos con distintos estilos cognitivos:

CUADRO N° 1 PERFIL DE ESTILOS COGNITIVOS

Dependiente de un campo conceptual	Independiente de un campo conceptual
1. Orientación personal: El alumno descansa sobre un marco referencial externo a la hora de procesar la información lingüística.	1. Orientación impersonal: El alumno descansa sobre un marco referencial interno a la hora de procesar la información lingüística.
2. Gran capacidad de síntesis: Percibe un todo en su conjunto	2. Gran capacidad de análisis: Percibe partes en relación con un todo.
3. Dependiente: Su visión de sí mismo está condicionada por lo demás.	3. Independiente: Sentido de identidad separada.

<p>4. Sensible socialmente: Mejor capacitado para las relaciones interpersonales y sociales; con una orientación mayor hacia las personas.</p>	<p>4. No tiene tanta conciencia social: Menos capacitado para las relaciones interpersonales y sociales; con una orientación mayor hacia los objetos.</p>
---	--

Fuente: Propuesta tomada de Maure y Palacios (1996)

Como se puede apreciar en el cuadro, los alumnos más dependientes del marco referencial tienen mayor facilidad para entrar en contacto con los hablantes de otras lenguas. Por su parte, los alumnos más independientes del marco referencial muestran una tendencia atribuida a analizar la lengua de forma espontánea, lo que favorece su aprendizaje en el aula. Esta distribución equilibrada evita cualquier relación directa entre el estilo cognitivo y el rendimiento académico. En suma, en ambos casos habría una predisposición al desarrollo de determinadas habilidades.

3.4.3.8. Estrategias de aprendizaje

Se refiere a las técnicas utilizadas por el estudiante de manera consciente o inconsciente y que pueden ser modificadas o aprendidas. De acuerdo a la tipología planteada por J. Rubin y A. Wenden [1987] citado por Maure y Palacios (1995) generalmente las estrategias pueden distinguirse de la siguiente manera:

- a) *Estrategias cognitivas* u operaciones practicadas a fin de lograr un mayor conocimiento y comprensión del sistema lingüístico, como los contrastes entre lengua materna y segunda lengua y la consiguiente inferencia de reglas de uso general.
- b) *Estrategias metacognitivas* u operaciones de planificación, organización y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje o la autoevaluación de los conocimientos adquiridos.
- c) *Estrategias memorísticas* o destrezas concretas que ayudan a almacenar y, si es necesario, a recuperar la información almacenada.
- d) *Estrategias de compensación* o mecanismos para expresar y comprender mensajes que entrañen un alto grado de dificultad para el alumno, como los circunloquios, paráfrasis, la elusión de ciertos términos o expresiones a favor de

otros más sencillos, o la formulación de conjeturas sobre los mensajes que escucha o lee.

- e) *Estrategias sociales* o comportamientos que implican a otras personas en el proceso de aprendizaje, como la participación en conversaciones de grupo fingiendo entender lo que se habla o el recurso a personas cercanas que puedan solventar problemas concretos.
- f) *Estrategias afectivas* o mecanismos para el control de las emociones y de las actitudes en el proceso de aprendizaje.
- g) *Estrategias de comunicación* o mecanismos de compensación usuales en la expresión hablada y orientados a salvar una dificultad.

Como se puede ver en la anterior tipología, cada una de estas estrategias están estrechamente relacionadas y, con frecuencia, el estudiante las utiliza de forma simultánea en el proceso de aprendizaje de una lengua.

3.5. ENFOQUE SOCIOLINGÜÍSTICO

El desarrollo de la sociolingüística ha supuesto una revolución dentro del panorama general de la lingüística, el interés que ha despertado la sociolingüística es la respuesta a una crisis tanto de la lingüística teórica como de otras disciplinas lingüísticas. El objeto de la sociolingüística es la lengua como sistema de signos que la considera dentro de un contexto social, a la sociolingüística le interesa las relaciones entre los estratos sociales y la estructura lingüística, mientras que a la sociología del lenguaje le preocupan los aspectos como el plurilingüismo, la diglosia, la planificación lingüística, las lealtades lingüísticas, etc.

Fue Fishman [1968] citado por Moreno, F. (1998) el investigador preocupado por la sociología del lenguaje, quien puso en tela de juicio la corriente sociolingüística, por considerar la sociedad como un estamento conceptualmente superior al lenguaje. Se puede distinguir dos tipos de sociolingüística, una propiamente lingüística que estudiará la estratificación interna de los diasistemas, y otra lingüística que se encargará de la relación entre el diasistema y la sociedad (pp. 300 -301).

Según el mencionado autor puede haber una delimitación teórica de la sociolingüística y del conjunto de escuelas o tendencias que forman la disciplina, según las cuales se deberían distinguir dos tipos de problemas: a) Macroproblema.- Se refiere a la diversidad lingüística y el modo en que esta se refleja en la diversidad social: la adquisición del lenguaje, los dominios de uso, las actitudes lingüísticas, el plurilingüismo, la diglosia y la planificación lingüística (macrosociológico); b) Microproblema.- Tiene que ver con la interacción lingüística dentro de pequeños grupos sociales, por ejemplo el análisis de la conversación (nivel microsociológico).

Dentro de los estudios sociolingüísticos podríamos distinguir varios niveles de análisis, que denominaríamos niveles sociolingüísticos, un nivel sociológico, en el que se abordaría el estudio sociológico de las lenguas y de los fenómenos lingüísticos en las comunidades de habla; un nivel etnográfico, en el que se practicaría el estudio etnográfico de las lenguas en las comunidades de habla y los grupos sociales; y un nivel lingüístico, en el que se analizaría la variación en su contexto social.

3.5.1. La sociolingüística aplicada a la enseñanza de lenguas

En 1989 la UNESCO pidió a la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada un informe sobre las necesidades de la enseñanza de lenguas en el siglo XXI. Los resultados de este informe fueron publicados en 1992 de la AILA-Review. En el mencionado trabajo se aluden a las relaciones existentes entre la enseñanza de lenguas y los factores sociales, se dice que en el siglo XXI las personas que salgan de la escuela secundaria deberían ser capaces de entenderse en una lengua internacional con hablantes nativos o no nativos y desarrollar una forma de comprensión de otras formas de vida: actitudes, valores y creencias. También se hace mención de la necesidad de fomentar el cuidado de la lengua atendiendo a las situaciones locales, las habilidades y los modos de aprendizaje de los niños, considerando los aspectos culturales y pragmáticos de la lengua.

La sociolingüística moderna nace en la década del sesenta como una disciplina de carácter multidisciplinario, puesto que confluyen los intereses de disciplinas como la lingüística, la antropología o la sociología (Moreno, 1998, p. 295-297). La aparición de la sociolingüística no ha significado la creación de un paradigma completamente nuevo, sino

como respuesta a una crisis tanto de la lingüística teórica como de otras disciplinas lingüísticas.

A lo largo del último siglo, tanto en Europa como en Estados Unidos han existido escuelas y corrientes preocupadas por problemas cercanos a la sociolingüística. Una de esas escuelas surge con el Curso de Lingüística General de Ferdinand de Saussure y fue la denominada “escuela lingüística sociológica” basada en la concepción sociológica del lenguaje, según la cual el habla es un hecho social que debe ser estudiado como tal en relación con otros hechos sociales. La sociolingüística parte del mismo principio, en sentido de que el lenguaje es una forma de comportamiento social.

3.5.2. Perspectivas sobre la adquisición de la segunda lengua

Baker haciendo referencia al planteamiento de Ellis [1983], muestra una distinción entre tres partes para el desarrollo de una segunda lengua: la secuencia del aprendizaje, el orden en que se aprende una lengua y la medida de desarrollo de la segunda lengua.

La secuencia se refiere a los estadios generales por los que los niños y adultos se mueven en el aprendizaje de una segunda lengua. El orden se refiere a rasgos específicos, detallados de una lengua, como ser los conocimientos gramaticales concretos o vocabularios específicos de una situación. La medida de desarrollo de la segunda lengua tiene que ver con el nivel de competencia logrado, aunque pueden ocurrir variaciones menores en el orden de desarrollo.

Asimismo, el autor hace notar que los factores de situación (quién habla a quién, sobre qué, cómo y cuándo) afectan considerablemente la medida de desarrollo de la segunda lengua, al igual que las diferencias en actitud, motivación, estrategias de aprendizaje y personalidad. Cuando se trata de enseñar una segunda lengua, es necesario considerar todos estos aspectos, porque pueden presentarse diferencias en todos los niveles, dependiendo de las personas, del ambiente y las condiciones para el aprendizaje de un idioma.

Otro autor, citado por Baker, es Spolsky [1989c] quien amplía las bases del aprendizaje de una segunda lengua. Este autor argumenta que el aprendizaje de una segunda

lengua tiene como meta aproximarse más hacia la lengua del hablante nativo. El marco que plantea Spolsky parte de la noción de que todo aprendizaje de una segunda lengua tiene lugar en un contexto social. O sea, el hogar, la comunidad, la escuela, la familia, los grupos de compañeros y los maestros ofrecen valores y lugares, recursos y práctica. Según el autor, el contexto social del aprendizaje de una segunda lengua tiene dos influencias: por un lado las actitudes lingüísticas y por otro lado las oportunidades de aprendizaje.

Luego, la motivación de quien aprende una segunda lengua interactúa con sus otras características individuales, por ejemplo el saber previo, la edad, la aptitud, el estilo y las estrategias de aprendizaje y las variables de la personalidad como la ansiedad. Las diferencias y las capacidades individuales se unen al contexto social para describir el uso que el alumno hace de las oportunidades de aprendizaje formal e informal. Estas oportunidades dan como resultados finales, vistos como competencia lingüística y comunicativa, como también los resultados no lingüísticos tales como el cambio de actitud, el pluralismo cultural y la autoestima.

Como podemos ver, todas estas referencias teóricas nos permiten comprender con claridad los factores fundamentales que intervienen en el proceso de adquisición y aprendizaje de la segunda lengua. Es necesario tomar muy en cuenta los contextos de aprendizaje y las aptitudes personales de los estudiantes y la finalidad de aprendizaje, más aun tratándose de una lengua nativa como el aymara que está en proceso de normalización, y cuyo uso en los centros urbanos aun está limitado a entornos familiares y grupos sociales específicos.

3.6. EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo es una corriente metodológica que nace en los años 70 bajo la influencia de la lingüística estructural y de la gramática generativa en los programas de enseñanza, se sitúa en apogeo los enfoques formales de la enseñanza de las lenguas en la educación lingüística cuyo objetivo era transmitir el conocimiento formal del sistema lingüístico (fonética, fonología, morfología, sintaxis, léxico, etc.). Al respecto Areizaga, (2000), nos dice que es un movimiento que surge inicialmente dentro de la enseñanza de

segundas lenguas, que luego fue incorporando progresivamente propuestas didácticas de lengua materna con los mismos principios teóricos y similares formas de trabajo en el aula.

El enfoque comunicativo supone una ruptura con los métodos de base estructuralista por dos razones. Por una parte, sus presupuestos teóricos son distintos: el concepto de lenguaje como comunicación va más allá de la mera construcción de oraciones correctas e incorpora elementos pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos, ausentes en el modelo estructuralista. El concepto de aprendizaje lingüístico es visto como un complejo proceso de construcción del aprendiz que se ve favorecido con determinadas condiciones tanto personales, afectivas y ambientales, desde luego, va más allá de los postulados conductistas reflejados en la práctica basada en la imitación y repetición de modelos para la formación de hábitos lingüísticos. Por otra parte, este enfoque no se postula como un método, sino como una orientación general hacia el desarrollo de la competencia comunicativa que puede darse de distintas formas. El desarrollo de la clase ya no está sujeto a la aplicación de un método cerrado, homogéneo e independiente de los sujetos y el contexto en que se enseña. El aula es vista como un ambiente de comunicación donde el lenguaje es al mismo tiempo, objeto y herramienta de enseñanza y aprendizaje.

El enfoque comunicativo promueve la educación lingüística, el cual, a diferencia del estructuralismo, centra su atención en las habilidades o destrezas comunicativas que debe desarrollar el estudiante en el aprendizaje de una determinada lengua. Según Breen [1987], mencionado por Lomas (1999) el enfoque comunicativo resalta como principales las siguientes características:

- Tiene como objetivo la adquisición y el desarrollo de la **competencia comunicativa** de los alumnos y de las alumnas.
- Relaciona el **conocimiento formal** sobre la lengua con el **conocimiento instrumental** que hace posible el uso adecuado de la lengua (p. 154).

De esta manera, el enfoque comunicativo atribuye una importancia determinante a los procedimientos al poner el acento pedagógico en el uso lingüístico; es decir, no sólo saber sobre la lengua sino principalmente, contribuir a la adquisición de un saber hacer cosas con

las palabras. Cuando el estudiante llega a la secundaria requiere acceder a los usos formales de la lengua. En esta etapa educativa, su conocimiento de la lengua le permite comunicarse de forma bastante satisfactoria en el ámbito familiar, en el grupo de amigos y, en general, en situaciones informales. Pero ahora inicia una fase de transición de la vida adulta en la que se amplía y versifica su actividad comunicativa al establecer nuevas relaciones con individuos e instituciones al servicio de nuevas finalidades. El uso informal y espontáneo de la lengua oral se revela insuficiente para participar en esas nuevas situaciones comunicativas, por lo que necesita ampliar el repertorio verbal de acuerdo con las exigencias que imponen esas interacciones.

La comprensión y producción de nuevos discursos son destrezas estrechamente vinculadas a nuestras experiencias y necesidades como individuos sociales. Por ejemplo, la capacidad de comprender y valorar críticamente los mensajes de los medios de comunicación se desarrolla a partir del interés por el mundo que nos rodea y mediante la lectura habitual de la prensa y la audición de informativos. Según Abascal (1994), sólo una participación reiterada y motivada en un ámbito de comunicación nos hace competentes en el tipo de discurso que en él se produce. Por eso, la ampliación de la competencia oral en esta etapa educativa tiene que vincularse con las experiencias comunicativas y con las necesidades que aparecen en este tramo de edad (p. 161).

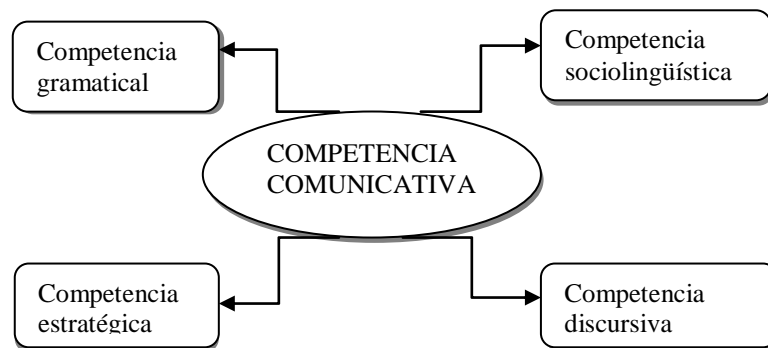
Esta necesaria ampliación de la competencia verbal no puede producirse en la escuela o en el colegio de manera espontánea ni en la clase de lengua con cualquier método de enseñanza, sino que se debe facilitar el acceso a los usos formales de la lengua oral. Para Abascal (1994), la enseñanza de una determinada lengua incluye el desarrollo de las destrezas comunicativas de comprensión y producción de textos orales entre los objetivos generales de la etapa, lo que significa que desde todas las áreas debe contribuirse a su consecución. De esta manera se exige a los estudiantes que comprendan textos orales y escritos con un grado de complejidad superior al que dominan y que sean capaces de producir textos bastante similares, dando por sentado que sin una comprensión suficiente de esos textos es imposible el aprendizaje.

Todos los conceptos, fundamentos y bases teóricas mencionados anteriormente, nos sirven de referencia para encarar la presente investigación que persigue ahondar el análisis sobre los fenómenos lingüísticos, pedagógicos y sociolingüísticos que están inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma aymara en el ámbito universitario; consideramos con seguridad que esta investigación se constituirá en uno de los primeros aportes respecto al estudio del aprendizaje de un idioma nativo en el subsistema de educación superior en nuestro país.

3.6.1. Competencia comunicativa

La competencia comunicativa fue acuñada por Hymes en (1966) para diferenciar de la limitada definición respecto al campo de aplicación de la teoría lingüística de Chomsky. Esta competencia comunicativa incluye cuatro sectores: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia estratégica y competencia discursiva.

FIGURA N° 1 COMPETENCIA COMUNICATIVA



Fuente: Elaboración propia basada en Uri Ruiz (2000).

El trabajo realizado por Hymes, en relación a la competencia comunicativa, es profundizado y enriquecido, posteriormente, por Michael Canale y Merrill Swain (Ruiz 2000, pp. 104 - 106) (Canale 2000, pp. 66-69), quienes proponen cuatro competencias o habilidades, también llamados áreas de conocimiento como componentes de la competencia comunicativa:

La competencia gramatical hace referencia al conocimiento y dominio del vocabulario y de las reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas y de formación de palabras en el plano oracional. Esta competencia se centra en el conocimiento y la habilidad de

expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones. Así, está relacionada con la corrección. Por ejemplo, no puede enunciarse “la mapa grandes no están” pues no está de acuerdo con la estructura del castellano.

La competencia sociolingüística, es la que permite hablar una lengua de acuerdo con las normas de uso y tener conocimiento de lo que es “apropiado” o “inapropiado” en determinado contexto comunicativo. La competencia sociolingüística se adquiere a través de la práctica. Por ejemplo, el uso adecuado de variantes dialectales es un reflejo del manejo de esta competencia.

La competencia estratégica es una competencia de orden cognitivo y, por tanto, en gran medida interlingüística. Es la habilidad de manipular el lenguaje a fin de lograr los propósitos que se persiguen en la comunicación con la utilización de los mecanismos verbales y no verbales para lograr mayor efectividad y compensar las dificultades del hablante debidas a la falta de competencia lingüística, sociolingüística, o en relación con el tema que trata.

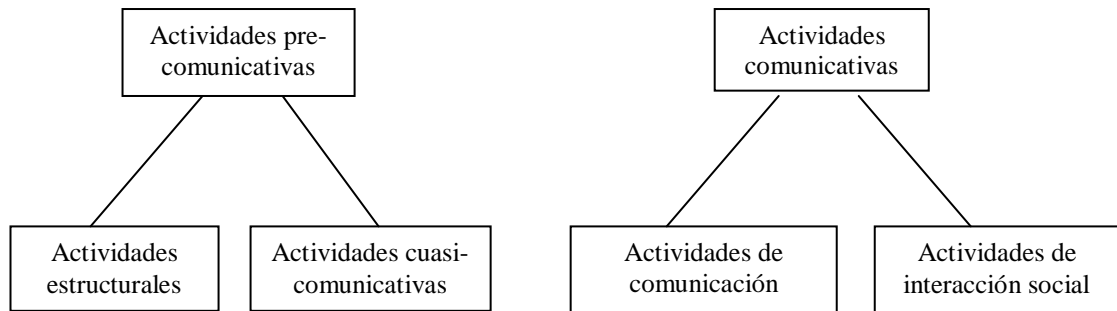
La competencia discursiva es la que permite comprender y construir discursos, lo que implica conocer los modos en que se combinan las formas gramaticales y significados para lograr el texto oral o escrito, caracterizado por ser, además de correcto desde el punto de vista lingüístico, cohesionado y coherente. Contar con la competencia discursiva significa saber las reglas lingüísticas de la organización de las ideas en el texto, las introducciones y los cambios de tema, la selección de los términos adecuados y los modos típicos de construir cada tipo de texto.

3.6.2. El marco metodológico

Como indicamos en las secciones anteriores, el enfoque comunicativo tiene la finalidad de desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, es importante indicar las actividades concretas que se desarrollan dentro del aula. Según la propuesta de Littlewood,

(1998) las actividades comunicativas pueden distinguirse en dos categorías: actividades de aprendizaje pre-comunicativas y comunicativas como podemos apreciar en el siguiente gráfico.

FIGURA N° 2 ACTIVIDADES COMUNICATIVAS



Fuente: Elaboración propia basada en Littlewood (1989)

Como nos demuestra el autor, las actividades pre-comunicativas incluyen la mayoría de las actividades de aprendizaje que actualmente se encuentran en los textos y en los manuales de metodología, cuyo objetivo principal es proporcionar a los estudiantes un dominio fluido del sistema lingüístico, sin exigirles realmente que lo usen con fines comunicativos, sino que sepan producir estructuras lingüísticas que sean aceptables mas que comunicar significados de manera eficaz. A su vez, estas actividades se pueden clasificar en dos subcategorías que llamaríamos cuasi-comunicativas y estructurales, porque se toman en cuenta datos sobre la lengua, tanto comunicativos como estructurales.

Mientras que en las actividades comunicativas, el estudiante ha de activar e integrar su conocimiento pre-comunicativo y sus destrezas a fin de utilizarlos para la comunicación de significados, es decir, pone en práctica la habilidad total de comunicación de acuerdo a los diferentes tipos de situación comunicativa. Al igual que las anteriores actividades, esta categoría se puede comprender dos subcategorías: actividades de comunicación funcional y de interacción social. En las actividades de comunicación funcional, el estudiante debe llevar a cabo una tarea comunicándose lo mejor que puede con cualquier recurso a su alcance. Por otra parte, en las actividades de interacción social, es estudiante se ve estimulado para tener en cuenta el contexto social en el que se desarrolla la comunicación, se le pide que vaya más allá de lo que es necesario para tener mas aceptación social en la lengua que utiliza.

En cualquier caso, estas distinciones de las actividades comunicativas dependen de la situación y la necesidad de cada estudiante, es posible que algunos estudiantes se interesen principalmente por los significados que se transmiten, mientras otros se interesarán más de las formas lingüísticas que se utilizan.

3.6.3. La comprensión y la expresión oral

3.6.3.1. La comprensión oral

De acuerdo a las afirmaciones de Feria (1990), la enseñanza de las segundas lenguas ha descuidado seriamente en el pasado la comprensión oral. Los alumnos aunque podían construir un mensaje correctamente, a menudo eran incapaces de comprender a otros hablantes, de modo particular cuando salían del aula y se veían inmersos en el mundo exterior (p. 65).

Para la autora, tradicionalmente, la comprensión oral, así como la escrita, se ha considerado como una destreza lingüística pasiva o receptiva; sin embargo, el oyente tiene un papel activo. La comprensión no tiene lugar solo porque el hablante tenga que decir algo, el oyente es parte crucial del proceso de comunicación aplicando lo que sabe a lo que escucha, intentando comprender lo que quiere decir el hablante. Es decir, el oyente hace una interpretación coherente del mensaje, que demuestra la naturaleza constructiva y personal de la comprensión oral.

Normalmente, en nuestra propia lengua, no somos conscientes de los múltiples aspectos que implica la comprensión oral, por ejemplo, somos capaces de distinguir al mismo tiempo lo que nos dice un amigo cuando nos encontramos en la calle mientras compramos de un puesto en medio del ruido de los coches y de la música del restaurante cercano. Pero sí comprobamos la dificultad de realizar esta tarea al escuchar en una lengua que no dominamos. Al respecto Feria nos dice que nos parece un gran logro separar los sonidos lingüísticos de los que no lo son, y nos supone un gran esfuerzo dividir el habla de un

hablante desconocido en palabras, al mismo tiempo que interpretamos lo que quiere decir y preparamos una respuestas apropiada.

Según el planteamiento de Anderson y Lynch (1988) citado por Feria, dicen que a los niños pequeños se les concede un periodo silencioso en la primera parte de sus vidas, durante el que no se espera que intenten producir el lenguaje de los adultos como respuesta a un mensaje que se les dirige. Además, incluso después de que han comenzado a intentar la producción lingüística, los niños comprenden claramente más de lo que pueden expresar.

Como señala Feria (1990, p. 67) en el proceso de decodificación operan las siguientes subdestrezas:

- 1. Reconocimiento.** Cuando oímos a alguien hablando en ingles, reconocemos los sonidos del discurso y los distinguimos de otros sonidos. Asimismo reconocemos palabras, etc.
- 2. Selección.** No escuchamos esa cadena del discurso de una manera indiscriminada, seleccionamos sonidos y palabras, agrupándolos en unidades con significado, y seleccionamos la información que es relevante para nuestro propósito particular al escuchar.
- 3. Memoria a corto plazo.** La información que hemos seleccionado se almacena en nuestra memoria a corto plazo. Esto es importante porque puede influir o ser influida por lo que oímos después. La nueva información puede hacernos reinterpretar lo que ya hemos oído; o que ya sabemos nos puede ayudar a interpretar lo que viene a continuación.
- 4. Inferencia.** También inferimos todo tipo de cosas que no se dicen directamente: datos sobre los hablantes, su edad, sexo, relación entre ellos, sobre donde están, acerca de lo que hablan y como se sienten al respecto.

Todos los aspectos señalados anteriormente nos permite entender que podemos desarrollar la capacidad de escuchar de un modo efectivo practicando distintas estrategias de

compresión como por ejemplo, saber predecir, inferir, escuchar buscando las palabras claves, inquiriendo información específica, usando nuestro conocimiento previo, etc.

3.6.3.2. Expresión oral

Es el acto donde el estudiante hace el intercambio verbal con un interlocutor con una finalidad específica. Para Ruiz (2000) quien aprende una nueva lengua selecciona expresiones, frases, muestras de habla que por una razón u otra han atraído su atención o le son necesarias en un momento dado. Para hablar bien una lengua, para poder comunicarse con fluidez en ella, es imprescindible la constante puesta en práctica de los elementos lingüísticos que se han comprendido en la práctica comunicativa. Según Ravera (1990) la expresión tiene tres roles fundamentales en la clase:

- Facilitar la comprensión del input.
- Ayudar a que el desarrollo interlingual tenga posibilidad de manifestarse, sobre todo en un contexto donde los alumnos no tienen posibilidad de usar la lengua extranjera fuera del aula.
- Hacer que el alumno desarrolle destrezas comunicativas y expresivas que le permitan usar al máximo sus recursos lingüísticos.

Además, para que la expresión cumpla estas tres funciones debe reunir estos requisitos:

- Tiene que ser significativa, es decir, debemos crear situaciones en las que el estudiante hable de cosas que tengan sentido para él.
- Tiene que ser lo más cercana posible a la realidad del alumno. Así los temas a tratar en primer lugar serán aquellos que el alumno pueda ver y tocar. (el aula, los amigos, la familia, el pueblo, etc.).
- Tiene que ser abierta, es decir, que permita al estudiante decir lo que él desea, o introducir temas en la conversación, cuando sea posible.

- Debe incluir una retroalimentación significativa (feedback). El profesor con sus comentarios, gestos, miradas, notas, etc., debe tender a corregir errores de contenido y no de forma.
- La dificultad ha de ser progresiva. Debemos hacer que los estudiantes realicen primero tareas más fáciles, luego tareas más difíciles. Además la dificultad está en relación con la complejidad lingüística y la complejidad comunicativa.
- Hay que permitir un periodo silencioso y un desfase entre el lenguaje recibido y la producción. La expresión debe surgir lo más espontáneamente posible, cuando el estudiante haya procesado y organizado el input de modo suficiente para que los mecanismos de producción de habla puedan utilizarlo. El tiempo será más corto para los adultos.

3.6.3.3. El habla y la comprensión en el aula

La conversación es el tipo de interacción humana más frecuente y el soporte de las relaciones sociales. Según los autores Brown, G. y Yule, G. [1983] citado por Ruiz. U. (2000), las conversaciones naturales en las que participamos las personas en nuestra vida social, pertenecen a dos tipos de conversación: interactivas y transaccionales. Las conversaciones interaccionales son aquellas referidas a los comentarios sobre el tiempo, los intercambios en situaciones de espera y otros temas que se realizan en el aula, donde la participación oral de los estudiantes se va generando progresivamente en torno a las actividades rutinarias del aula. En cambio, la conversación transaccional es la que provee de información necesaria, aquella en la que están interesados ambos interlocutores; el lenguaje que se necesita para participar en intercambios transaccionales se aprende a través de la participación en tareas específicas del aula.

La vida cotidiana del aula ofrece varias oportunidades y mecanismos discursivos como: etiquetar nombres a los objetos, hacer recuentos, contar relatos, relatar acontecimientos, predecir acontecimientos, buscar significado de las palabras, explicar sobre una determinada actividad. Todos estos tipos de actividades discursivas constituyen usos diarios en las aulas de primera y segunda lengua.

3.6.4. El papel del docente

De acuerdo a las aseveraciones de Ruiz (2000), el comportamiento del docente es clave a la hora de promover el habla de los estudiantes, ya que él debe promover una serie de estrategias eficaces para suscitar el pensamiento y el desarrollo del lenguaje en los estudiantes. Al respecto Walqui y Galdames (2005) nos indican que el maestro asume la responsabilidad y el desafío de actuar, ofreciendo andamiajes en el espacio de comunicación, ayudándole al estudiante a desarrollar un conjunto de destrezas que lo capacitan para dar sentido al mundo y para usar en forma creativa la información; es decir, ayuda a enriquecer y ampliar su espectro de instrumentos para conocer su mundo más cercano “el maestro permite el acceso de los niños al conocimiento y valorización de los patrones culturales, valores y actitudes de su comunidad y favorece el interés por conocer, respetar y valorar aquellos que son propios de otras culturas.” (p. 15)

El en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua, el concepto de profesor en su sentido amplio es un facilitador de aprendizaje. Según Littlewood (1997) el profesor puede realizar actividades concretas por separado o simultáneamente:

- Como supervisor general del aprendizaje de sus estudiantes debe proponerse coordinar las actividades para que formen una progresión coherente que lleve hacia una mayor habilidad comunicativa.
- Como director del aula es responsable de agrupar las actividades en clases y de asegurar que se organizan satisfactoriamente a nivel práctico, lo que supone también decidir sobre su propio papel dentro de cada actividad.
- En muchas actividades puede desempeñar el conocido papel de instructor de la lengua: presentará las nuevas estructuras, ejercerá un control directo sobre actuación de los estudiantes, las evaluará y las corregirá, etc.

- En otras actividades no intervendrá una vez iniciado el procedimiento, sino que dejará que el aprendizaje se realice por medio de la actividad sola. Así ocurrirá frecuentemente en las actividades comunicativas, pero también puede suceder en las pre-comunicativas.
- Mientras una actividad independiente de ese tipo se esté realizando, puede actuar como asesor o consejero, ayudando en lo que sea necesario. También puede desplazarse por la clase para observar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes, lo que le servirá de base para la planificación de futuras actividades de aprendizaje.
- A veces deseará participar en una actividad como un comunicador más entre los estudiantes. En este papel, puede estimular y presentar nuevos conocimientos, sin arrebatarse la iniciativa principal del aprendizaje a los propios estudiantes.

Por su parte, Verdú (1990) nos señala que pronunciar bien una lengua con su ritmo y entonación propios es muy importante debido a que es una destreza lingüística que requiere un entrenamiento especial. Es evidente que algunas personas tienen mejor oído para la segunda lengua y otras no, la diferencia estriba en que algunas personas las tienen más desarrolladas que otras, por lo que el profesor ha de estar preparado cuando encuentre esta disparidad e intentar desarrollar la capacidad discriminatoria de sonidos por medio de un entrenamiento adecuado.

Además el docente necesita estar en posesión de una buena información a nivel teórico y práctico, teniendo en cuenta las relaciones entre los sonidos de la lengua materna y los de la lengua meta. Según la afirmación de Verdú, para poder llevar a cabo estas tareas, el docente necesita tomar estos puntos como referencia:

- a) Seleccionar el material que se adapte mejor a las necesidades e intereses de sus alumnos, con el fin de motivarlos para usar la segunda lengua.

- b) Persuadir a los alumnos de la importancia de una buena pronunciación que les facilite la comunicación con los hablantes de la segunda lengua.

- c) Hacer hincapié en el hecho de que no se les va a exigir un acento y pronunciación similares a los de los nativos, sino que se les va a facilitar el que puedan entender y ser entendidos, sin grandes dificultades.

- d) Demostrar interés por la pronunciación de los alumnos y por su progreso. Este es muy importante, ya que el profesor que muestra un claro interés por la pronunciación de los alumnos, está a su vez, contribuyendo a despertar un interés parecido en el propio alumno, incentivándolo de esta manera a mejorar constantemente. (pp. 246 – 247).

A su vez, Guerrini (1990) señala, desde un contexto más amplio del aprendizaje del idioma, que el papel más importante del docente es decidir cuando facilitar el aprendizaje, tomando en cuenta que no todo aprendizaje se obtiene preferentemente en un grupo, sino también mediante la aplicación de varias técnicas.

Por consiguiente, todos los postulados teóricos, enfoques y conceptos mencionados en la presente sección se constituyen en bases y paradigmas de referencia para abordar el ámbito del aprendizaje del aymara como segunda lengua en educación superior, específicamente el tema del desarrollo de la competencia oral que nos ocupa en el presente trabajo, cuyo procedimiento se explica en la siguiente sección.

CAPITULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo presentamos los resultados de la investigación de acuerdo a los objetivos planteados más adelante. De esta manera, se establecieron tres temáticas: factores sociolingüísticos, factores pedagógicos y la influencia de la oralidad en la lecto-escritura; los cuales hemos hallado de acuerdo al procedimiento metodológico propio de la investigación cualitativa. En este sentido, empleamos el método de investigación etnográfica cuyas técnicas fueron la observación participante en el aula y la entrevista a estudiantes y docentes, guiados por sus respectivos instrumentos: guía de observación y entrevista (ver anexo). Una vez recolectados los datos, estos fueron sistematizados y analizados en tres momentos complementarios: revisión y codificación, categorización o clasificación y análisis e interpretación de la información, aspectos detallados en el capítulo de la estrategia metodológica. A continuación pasamos a desarrollar cada una de las partes mencionadas.

4.1. FACTORES SOCIOLINGÜÍSTICOS

González y Agualongo (2006) señalan que la competencia comunicativa de los estudiantes se desarrolla dentro de las relaciones de lenguaje, sociedad y cultura. En esta perspectiva, la oralidad es el pilar de nuestra experiencia y la razón que justifica la reflexión sobre cómo aprovechar el contexto de las comunidades en la educación. Dentro el proceso de enseñanza y aprendizaje del aymara como segunda lengua, intervienen una serie factores sociales, culturales y lingüísticos que insiden en el uso de la lengua.

4.1.1. Ámbitos y situaciones de uso del idioma aymara

En el proceso de adquisición de una lengua determinada, los ámbitos y situaciones son distintos y el aprendizaje se da de acuerdo a los momentos y contextos en que se encuentra el estudiante y, desde luego, cada una de estas oportunidades se presenta de diferente manera. En el caso de los estudiantes que aprenden el idioma aymara como segunda lengua en la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés, las

situaciones de uso del idioma mayormente se presentan dentro del aula, en espacios fuera de la clase y en el ambiente familiar, donde la mayoría de los estudiantes encuentran la oportunidad para poder interactuar en aymara, con mayor o menor frecuencia, ya sea con sus propios compañeros de curso, con el docente de la materia, como también en el hogar con algunos miembros de la familia que saben hablar este idioma.

Cada ámbito de uso de la lengua incide significativamente en el proceso de aprendizaje de la lengua. Cuando el estudiante como actor principal del proceso de aprendizaje, solamente interactúa con sus compañeros y con el docente en el aula y no recibe apoyo de parte de sus familiares y de la comunidad aymara hablante, no adquiere buen dominio del idioma aymara. En cambio, si el estudiante cuenta con oportunidades para utilizar el aymara fuera del aula como ser en el ambiente familiar o en espacios sociales como el mercado, la visita a comunidades y ferias locales, tiene una gran ventaja porque pone en práctica la interacción verbal espontánea de acuerdo a la situación comunicativa. En este sentido, además de las interacciones de tipo verbal propias de la clase, es necesario aprovechar el contexto donde se usa el idioma para que el aprendizaje del estudiante se complemente con la realidad. A continuación detallamos cada uno de estos momentos de comunicación.

4.1.1.1. Interacción comunicativa fuera de la clase

4.1.1.1.1. Con sus padres y otros familiares

El hogar es uno de los espacios propicios donde se establece la relación social con los demás miembros de la familia, donde la comunicación se da de manera más espontánea y natural de acuerdo a las circunstancias y las necesidades. El idioma es el instrumento imprescindible en cada uno de estos momentos donde se produce el proceso de comunicación. Los estudiantes entrevistados, en su mayoría indican que la lengua de comunicación en sus hogares es el castellano, a pesar de que sus padres tienen conocimiento del idioma aymara.

“Sí, cuando les digo, papi o mami ayúdame en esto, no puedo esto, me empiezan a hablar en aymara y trato de responder igual en aymara, y si no respondo bien me

corrigen, no, esto no es así, es así, me ayudan. Entiendo aymara, responder no puedo y escribir un tanto.” (EE13: P29)¹⁰

“No, no lo hacen, no hablan conmigo, no dicen nada. Yo creo que es más común hablar español yo creo. Yo les pido a mis papás que me ayuden, pero me ha complicado, sabemos que el aymara no es uno solo entonces hay diferentes interpretaciones, diferentes formas de pronunciarlo o interpretarlo, entonces yo le preguntaba a mi papá, “esto creo que es” me decían y contaban sus historias, que así era, no tengo que hacer mi tarea.” (EE6: P12)

Esto nos permite afirmar que el uso de la lengua aymara en la comunicación por parte de los estudiantes monolingüe castellanos en el seno familiar, se efectúa de manera esporádica y limitada. Los estudiantes recurren ocasionalmente a sus padres para consultar el significado de alguna palabra aymara que no comprenden o no encuentran en el diccionario, sólo en esos momentos el padre o la madre se ven obligados a utilizar el aymara para absolver la duda de sus hijos, y no así en una charla cotidiana.

En algunos casos, también se presentan situaciones donde los padres de los estudiantes no hablan bien el aymara porque no tuvieron la oportunidad de aprender de sus padres o puede tratarse de casos de que tengan dificultades en hablar fluidamente por falta de hábito; en estos casos, los estudiantes acuden a sus abuelos quienes todavía conservan el idioma con todas sus peculiaridades, en estas situaciones, los estudiantes se ven aventajados en alguna medida, ya que pueden escuchar de ellos y aprender palabras de manera directa. Sin embargo, muchas veces los abuelos no siempre viven con ellos, de modo que las consultas no son permanentes, algunos lo realizan los fines de semana o cuando van a visitarlos periódicamente.

“Bueno mi madre no habla aymara, sólo mi abuelita que tiene un aymara españolizado, castellanización que no guarda a veces mucha esencia con el nativo, nativo.” (EE14: P32)

“No, mi mamá sabe poco, mi abuelo no habla aymara y no sabe, mi abuela tampoco habla bien, la familia de mi mamá sí, por eso a veces voy con ellos a tratar de que me enseñen.” (EE5: P9)

¹⁰ La codificación de citas que utilizamos es el siguiente: E= entrevista; E= estudiante; 17= número de Informante y P29= número de página del texto transliterado. Los mismos se pueden ver en los anexos.

Según la información proporcionada por los entrevistados, la mayoría de los padres de los estudiantes monolingüe castellanos tienen conocimiento de la lengua aymara, pero ellos no les transmiten su experiencia a sus hijos; esta actitud asumida por los padres de familia puede deberse a factores extralingüísticos relacionados con la identidad cultural y lealtad lingüística al igual que las personas emigrantes de las comunidades rurales hacia las ciudades.

Por lo cual, el uso del idioma aymara por parte de los padres y madres de familia se restringe a momentos determinados en el hogar, porque ellos usan el aymara muy esporádicamente, a veces, sólo usan para comunicaciones discretas entre ellos a fin de que sus hijos no puedan percatarse del tema que están tratando. En algunos casos, solamente uno de ellos conoce el aymara, ya sea la madre o el padre, en estas situaciones el empleo del aymara en el hogar es casi nulo, y los estudiantes se ven con pocas posibilidades de escuchar alguna expresión aymara de sus padres.

“No, ellos hablan un poco, pero hablan entre ellos más que todo...no mucho, a veces, y como no entendía tan bien entonces por eso es que no lo hablaban.” (EE12: P26)

“No hablan, saben mi mamá es, o sea la mamá de mi mamá es aymarista pero mi mamá no se por razones sociales creo que no habla tal vez no le gusta. Mi papá sabe aymara, lo mezcla a veces el aymara con el castellano es lo único, pero no hablan así un contenido que se puede entender así oraciones no solamente palabras sueltas.” (EE10: P21)

Generalmente los abuelos son aymara hablantes y conservan su lengua casi en su integridad. Sin embargo, se produce el hecho de que ellos ya no utilizan el aymara como lo hacen en las áreas rurales, debido a que la comunicación en la ciudad es mayormente en castellano; es decir, se convirtieron en bilingües pasivos, porque ellos se ven obligados a utilizar el castellano; por ejemplo en los mercados, en la administración pública y otros espacios, donde el aymara todavía no forma parte de estos sectores sociales como instrumento de comunicación.

“Para practicar ahora con mi abuela, mi abuela me está enseñando algo también, y con ella puedo comunicarme en algo.” (EE5: P9)

En casos como este, podemos decir que aquellos estudiantes, cuyos padres y familiares tienen competencia comunicativa en aymara, son aventajados en gran medida, porque ellos pueden consultar a sus padres sobre el uso de algún término o expresión en aymara que les resulte difícil de aprender, y de esta forma amplían su vocabulario y lo practican cada vez que sea necesario. No obstante, en algunos casos, la ayuda de los padres también le causa confusión al estudiante al existir una diferencia entre lo que ellos aprenden en la clase y lo que les dicen sus padres. Estas diferencias se presentan mayormente por la existencia de variaciones dialectales¹¹ en el aymara. A pesar de ello, el apoyo de los padres de familia en el proceso de aprendizaje del idioma aymara es muy necesario para aquellos estudiantes que están aprendiendo el aymara como segunda lengua, ya que los familiares se constituyen en la referencia más cercana y desde luego pertenecen a una determinada variedad lingüística.

4.1.1.1.2. Con amistades más cercanas

De acuerdo a la información que recogimos, los estudiantes monolingües castellanos de la carrera de lingüística se ven con pocas oportunidades de utilizar el aymara en ambientes de la universidad. Al parecer el problema de poca preferencia por los idiomas originarios radica en el plano de la institucionalidad, porque actualmente, son pocas las personas que utilizan el aymara en el ámbito académico, aquello se refleja en los propios docentes, estudiantes y administrativos, quienes recurren al aymara en ocasiones muy restringidas. Esta situación se debe a que la mayoría de sus compañeros de estudio se comunican en castellano, incluso los estudiantes aymara hablantes provenientes del área rural no exteriorizan su lengua, aquello puede deberse a problemas de identidad cultural o por que la normalización lingüística del idioma aymara todavía no ha llegado a todos los espacios y sectores sociales.

“más que todo con mis compañeros cercanos les hablo en aymara por ejemplo *qhariürkama, jurpurkama* y así palabras.” (EE2: P4)

¹¹ La variación dialectal del idioma aymara ocurre de acuerdo a las regiones por un lado y de acuerdo a los sectores sociales por otro lado, para mayor información consulte el estudio de Briggs (1993).

En este sentido, los estudiantes aprendices del aymara sólo acuden a sus amistades o compañeros de mayor confianza para la práctica del aymara. En otros casos, algunos tienen amigos o amigas que estudian en otras carreras pero tienen competencia comunicativa en aymara, ellos se constituyen en gran ayuda para los que no saben el aymara, ya que pueden consultar con confianza la pronunciación de algún sonido o el significado de una palabra, etc.

“Con mis propios compañeros, si con los que estamos...como practicar no, como te digo, a veces algún saludo, o alguna que otra palabra afuera de la clase.” (EE7: P15)

“con mis compañeros porque el licenciado nos da una tarea que hagamos en grupo y lo hacemos en, nos reunimos lo hacemos todo en aymara pues el diálogo, a parte de eso en mi casa no” (EE10: P21)

Según ellos, las prácticas que realizan con las personas amigas están orientadas a la pronunciación de algunos fonemas, palabras y frases que les dificulta el aprendizaje; generalmente, la dificultad se presenta en la diferenciación de las consonantes oclusivas: simples, aspiradas y glotalizadas que caracterizan al sistema fonológico del aymara. Por otro lado, también realizan prácticas entre ellos algunas conversaciones que requieren de mayor dominio en la entonación y la fluidez en la expresión, de lo contrario las palabras no tendrían sentido en la conversación.

4.1.1.1.3. Con hablantes nativos

Por otra parte, un número reducido de estudiantes monolingüe castellanos viaja periódicamente al campo con el propósito de visitar a algún pariente o familiar cercano que vive en una comunidad originaria o en una población semi-urbana, donde el aymara es la lengua de comunicación corriente entre los habitantes de aquellos lugares. No son muchos los estudiantes que realizan este tipo de contacto directo con personas aymara hablantes, debido a que no todos tienen parientes cercanos que radican en el área rural. Además algunas familias emigraron a la ciudad desde la generación de los abuelos, de manera que en la actualidad nadie de la familia ya vive en la comunidad de origen.

Asimismo, muchos de ellos indican que en los contactos que sostienen con la gente aymara hablante, generalmente se tropiezan con la dificultad en la comprensión del significado de las palabras que utilizan los hablantes en las conversaciones fluidas en diferentes situaciones de comunicación, ya que ellos hablan con una rapidez inalcanzable, difícil de comprender para una persona que recién está aprendiendo el aymara, porque el repertorio lexical de los aprendices es muy limitado y no es suficiente como para entablar un diálogo o una charla fluida de manera espontánea, de la manera como lo realizan las personas aymara hablantes.

“Con mi familia, con mi mamá por ejemplo, y cuando viajo al campo con personas mayores. En la universidad con amigos que si saben el aymara sólo con ellos algunas veces.” (EE8: P17)

Otro ambiente adecuado para intercambiar con los aymara hablantes es el mercado, donde es posible escuchar el habla de los propios hablantes que a veces llegan de las comunidades rurales con algunos productos para la venta. Algunos estudiantes van a los mercados por su propia cuenta o en compañía de sus padres para intercambiar algunas conversaciones básicas con las personas de habla aymara, como por ejemplo practicar el saludo en aymara, preguntar los precios de los productos, averiguar la procedencia de dichos productos y entre otras cosas más. Esta forma de comunicación directa con la gente aymara hablante es de mucha utilidad para los estudiantes que aprenden el aymara, ya que en esta lengua todavía no se cuenta con suficiente material como son las grabaciones de las conversaciones de los usuarios de la lengua en diferentes contextos.

“Con mi abuelita, con mis compañeros no tanto así, cuando tenemos que practicar o cuando tengo alguna necesidad, especialmente utilizo el aymara por ejemplo cuando voy al mercado, hay algunas personas que vienen del campo que hablan el aymara, entonces no hablan tanto el castellano, entonces tengo que hablarles en aymara para adquirir algo no.” (EE9: P20)

Por los aspectos mencionados anteriormente, podemos indicar que los espacios y las circunstancias para el empleo del aymara en la comunicación fuera del aula por parte de los estudiantes monolingüe castellanos son muy reducidos, en la mayoría de los casos el uso del aymara se reduce al entorno familiar, y sólo en pocas ocasiones los estudiantes salen al

campo para intercambiar con la gente aymara hablante, una parte de los estudiantes se limitan a practicar con sus compañeros de curso o con amistades cercanas. En este sentido podemos aseverar que hay poca práctica del aymara en contextos fuera del aula.

4.1.1.2. Interacción comunicativa dentro de la clase

Usualmente, durante el desarrollo de los procesos de aula, la comunicación más frecuente se da en la interacción entre el docente y los estudiantes, como también la comunicación entre estudiantes. En las clases de aymara se observa el uso del aymara tanto por parte del docente como por parte de los estudiantes con algunas limitaciones, estas limitaciones obedecen a varios factores que señalamos a continuación.

4.1.1.2.1. Con el docente

Según la información recopilada mediante la entrevista y la observación de aula sobre el uso del aymara, podemos ver una serie de casos que mencionamos a continuación:

Como es de suponer, el contexto áulico es el espacio donde se puede observar de cerca la comunicación del estudiante con el docente; dentro de este ámbito, la mayor parte de nuestros entrevistados indican que les gusta hablar en aymara porque así aprenden más el idioma. Esta actitud de los estudiantes nos muestra el interés de los estudiantes por aprender el idioma ya sea con fines comunicativos o por alguna expectativa laboral que puede significar el tener competencia comunicativa en aymara en diferentes situaciones.

- D. phunchhawin kuns lurasksna?
Em. Thuqusksna
D. thuqhusksna, thuquskaña ...
D. tantachawinkasktwa, kuns luraskta ukana?
Em. Aruskipasipkiw
D. aruskipasktwa, aruskipaña. Chika uru ukja kawkinkasktasa?
Em. Manq'awina
D. manq'añ utankasksna ... (COA –P8)¹²

¹² La cita corresponde a la siguiente codificación: COA= Cuaderno de Observación de Aula; número de página.

En la observación realizada en el aula, se advierte que el docente va recorriendo asiento por asiento para interactuar con los estudiantes sobre las diversas actividades que se realizan en diversos lugares, donde ellos hacen el esfuerzo de responder a las preguntas del docente, aunque las respuestas no siempre sean correctas, en este caso el docente corrige las imprecisiones de modo que el estudiante tome conciencia de aquello, como se puede apreciar en el siguiente relato.

“... practicamos cuando el docente nos dice practiquen, y el docente viene banco por banco a preguntar o escucha cómo estamos pronunciando tampoco nos deja solos. Si practicamos, aunque hay veces, digamos, no es muy usual en vez de decirnos así, “oye practicaremos” decirnos en aymara como se diría. Nos falta algunas cosas digamos decirnos palabras frases como “¿puedo abrir la puerta?” lo decimos en español y no lo decimos en aymara...” (EE6: P12)

El proceso de comunicación exige tener conocimiento mínimo de la lengua que se está empleando en dicho acto, ello implica poseer el manejo apropiado del vocabulario, la concordancia sintáctica y el significado de las palabras. En esta perspectiva, los estudiantes castellano hablantes presentan varias dificultades tanto en el uso del vocabulario, la organización sintáctica como en la pronunciación de las palabras y frases aymaras; ellos indican que hacen todo lo posible para comunicarse con el docente durante el desarrollo de la clase, no sólo con el docente, sino también con sus compañeros de curso.

“Bueno, si, lo difícil siempre es aprenderse los sufijos no?, aprenderse el vocabulario es muy difícil también porque puedes confundir también los fonemas aspirada y el oclusivo, puedes confundirlo a veces, a veces puede ser con “q” o con “k” eso medio difícil es.” (EE3: P5)

“Bueno a mi me está costando la gramática por ejemplo me está costando, formar oraciones completas.” (EE1: P1)

Las constantes limitaciones existentes en el uso del aymara, hacen que algunos estudiantes sólo se restrinjan a responder a algunas preguntas hechas por el docente con palabras sueltas y expresiones acortadas que conoce, porque todavía no pueden conversar con facilidad, a pesar del esfuerzo e interés que ellos ponen en la clase, el aprendizaje del aymara les resulta bastante difícil.

“En aymara, si nos dice digamos ¿como te llamas? Yo le respondo en aymara también, sino le entiendo le pregunto, mayormente hace relación entre español y aymara. Los demás compañeros igual.” (EE6: P12)

Por otro lado, se da también casos en los que a algunos estudiantes no les gusta hablar con el docente en aymara por falta de autoestima, ya que piensan que lo que ellos hablan no es bueno; es decir, dichos estudiantes no valoran lo poco que saben del idioma. Este factor desde luego influye en el aprendizaje del idioma. En todo aprendizaje debe haber la actitud valorativa de lo que uno sabe, este conocimiento previo debe ser tomado en cuenta no sólo por parte del estudiante sino también por parte del docente, porque constituye la base del aprendizaje que se quiere lograr. Aquello podemos corroborar con el testimonio de un docente:

“Alternativamente, porque todos no entienden no? Porque, claro ideal sería puro en aymara, pero a pedido de ellos tengo que utilizar el castellano, por mí utilizo puro aymara pero dicen, explíquenlos aclárenlos en castellano. Así utilizo al mismo tiempo las dos lenguas”. (ED4: P11)

Otro aspecto que apareció en la información de los estudiantes es de carácter pedagógico, vale decir que para algunos estudiantes que aprenden el aymara no existe mucha exigencia por parte del docente en lo que significa la práctica de la comunicación oral en el aula, o sea que, algunos docentes no enfatizan la competencia comunicativa, centrandolo más la atención en el avance del contenido que se programa para cada nivel de idioma, tal es así que se pasan el mayor tiempo revisando las prácticas en el aula. En todo caso, esta forma de trabajo tampoco parece satisfacer las expectativas del estudiante.

“Pienso que hasta donde yo he estado aprendiendo, está bien, pero necesitamos un refuerzo en la parte gramatical, unos repases que sean por lo menos semanalmente para poder aprenderlo mejor. Otro utilizar más textos y tratar de organizarnos mejor, porque a veces se pasa el tiempo corrigiendo o leyéndonos las oraciones y... ya no había tiempo de que nos revise entonces nos quedamos sin explicación y a veces perdidos ya en el momento del examen.” (EE12: P28)

Esta situación tal vez tenga que ver con el tiempo destinado para cada clase, que en muchos casos no es suficiente como para desarrollar todas las habilidades que comprende el aprendizaje de un idioma. En algunas situaciones el docente da indicaciones para que

practiquen en sus casas o en su tiempo libre con sus compañeros, pero no siempre se concreta aquello, pocos cumplen con la actividad encomendada por el docente, y en ese sentido sigue siendo descuidada la práctica de la oralidad.

En suma podemos ver que a pesar del esfuerzo e interés de los estudiantes por comunicarse en el aula, existen limitaciones y dificultades en el uso del idioma aymara en los procesos de aula, debido a factores sociolingüísticos y didácticos que inciden directamente en el aprendizaje del idioma.

4.1.1.2.2. Entre compañeros de curso

Como ya mencionamos anteriormente, las ocasiones más favorables para la práctica de la comunicación oral entre estudiantes se producen en el aula. Entre estas situaciones comunicativas aparecen los siguientes casos:

Generalmente, las prácticas de comunicación oral entre estudiantes se realizan en momentos antes de las disertaciones que forman parte de la organización de la clase. Es decir, se escucha conversar en situaciones donde los estudiantes tienen que realizar exposiciones entre dos o tres personas sobre un tema determinado; por ejemplo, cuando tienen que presentar la dramatización de un cuento o historia breve en forma grupal y en otras actividades de socialización en el aula. Estas circunstancias son de mucha utilidad para la práctica oral del aymara, porque los estudiantes se ven obligados a aprender por lo menos de memoria algunas frases y expresiones que son muy necesarias en una conversación. Los siguientes relatos dan cuenta de aquello.

“Cuando hacemos prácticas, diálogos en aymara y salimos al frente a decir en aymara toda la conversación.” (EE10: P23)

“Bueno generalmente yo aquí en las clases de aymara solamente porque no tengo contacto con otras personas que sean hablantes no? sólo practico el aymara en clases con los compañeros de curso.” (EE14: P32)

Asimismo, esta forma de comunicación ocasional, además de escuchar la versión de los estudiantes involucrados y en base a la observación de aula, se puede corroborar con las aseveraciones de los docentes como la siguiente:

“En el curso,... más utilizan para comunicarse, a veces preguntan en aymara en el nivel uno. En las exposiciones más que todo, cuando se trata como control, entonces les hago exponer en aymara, en puro aymara exponen ellos, aunque no adecuadamente pero hablan en aymara.” (ED4: P11)

En otras ocasiones, los estudiantes practican el aymara oralmente cuando realizan algunos trabajos o en momentos de resolver los ejercicios entre dos personas, en tanto que a veces los trabajos pueden efectuarse también en grupos. Al momento de ejercitar el proceso de escritura y lectura, los estudiantes practican simultáneamente la oralidad; por ejemplo, al escribir una oración ponen en práctica las habilidades de lecto-escritura y al mismo tiempo la pronunciación y la comprensión de las palabras que van utilizando en dicha oración. Esta actividad les facilita el aprendizaje del aymara, además que se advierte la colaboración entre estudiantes.

“Bueno en las circunstancias en que el licenciado nos dice que trabajemos en grupos, por ejemplo, nos da una copia donde hay una conversación, entonces tenemos que participar una cosa de tres o cuatro compañeros entonces ahí hacemos la práctica que se puede decir en aymara.” (EE2: P3)

El momento más difícil y esperado para todos los estudiantes es antes de ingresar al examen oral. Sin duda, para muchos este es el momento oportuno para realizar la retroalimentación de la lengua oral y todos ponen el refuerzo necesario en la practica de la comunicación oral; esta actividad puede consistir en el repaso de algunos diálogos o conversaciones cotidianas con el compañero de curso, como también en la narración de algún cuento o historia que suelen hacerla frente a su compañero de curso. En otras ocasiones, este tipo de práctica se realiza en grupos organizados por afinidad, por simpatía, etc.

“No, para nada, en mi caso al menos no... [practicamos] en los momentos claves como el examen, solo para el examen un pequeño repaso en minutos, así después en una clase corriente que no hay nada para mañana, no nada difícil. (EE4: P7)

Algunos estudiantes monolingüe castellanos que no reciben apoyo de sus familiares o personas aymara hablantes en el aprendizaje del aymara, se ven limitados a realizar la práctica oral con sus propios compañeros. Ellos utilizan el aymara en pocas oportunidades para comunicarse con palabras cortas que son fáciles de aprender; por ejemplo el saludo al momento de ingresar al aula, la despedida al concluir la sesión y alguna otra palabra que aprenden en la clase.

“En el aula, solo en el aula, con mis compañeros solo en el aula, pero tengo amigas que hablan bien, y que hay veces, me están enseñando afuera algo así.” (EE5. P9)

Según la observación realizada en el aula, algunos estudiantes practican muy pocas veces la oralidad, conformándose solamente con las prácticas que se realizan durante las sesiones de clase. En todo caso, tampoco se observa el esfuerzo de parte de ellos para aprender por su propia cuenta, dejando esta actividad para los momentos del examen oral, donde se memorizan los diálogos sin dar mayor importancia al contenido de las expresiones y el significado de las palabras que están empleando en la conversación, ellos se ayudan con algunos apuntes o guías escritas en pequeños papeles en el momento de hablar en el examen.

“Solamente cuando tenemos, cuando se nos pide esas conversaciones en el curso, cuando el profesor nos pide que hagamos conversaciones, creo que solamente en eso, porque en lo demás preferimos mezclar con el castellano.” (EE15: P34)

Como se puede observar en los diferentes testimonios, también se advierte el tema de conciencia lingüística en los estudiantes que aprenden el idioma aymara; pero para ellos es inevitable el uso de términos que provienen del castellano. Esta situación puede responder a varias razones sociolingüísticas, toda vez que ellos se inclinan a utilizar el castellano ya sea porque a ellos les cuesta coordinar sus ideas en aymara o porque no ponen mucho interés por aprender esta lengua. Sin embargo, también influye el medio donde viven; el aymara todavía no es tan usual en muchos espacios del contexto urbano, por esta razón, ellos no se sienten motivados a utilizar esta lengua.

4.1.2. Criterios sobre el aprendizaje del aymara

4.1.2.1. De los estudiantes entrevistados

Una de las consultas que hicimos a nuestros entrevistados fue acerca del interés o la motivación con la que toman la materia del aymara. En esta perspectiva encontramos diversas opiniones sobre el propósito del aprendizaje del idioma aymara en la universidad; sin embargo, nuestros informantes consultados, en su mayoría coinciden en indicar los siguientes criterios sobre el tema:

Los estudiantes monolingüe castellanos consideran de importancia el aprendizaje del aymara como segunda lengua principalmente para comunicarse con la gente aymara hablante en diferentes ámbitos sociales, tanto en la ciudad como en el área rural. En este sentido, se pudo ver la actitud positiva que muestran los universitarios hacia la lengua, aquello demuestra que en ellos existe la conciencia respecto a la vigencia de la población aymara hablante que es mayoritaria en la ciudad de La Paz y más que todo en las provincias de la región andina del país que comprende los departamentos de La Paz, Oruro y Potosí.

“Para mí es muy útil porque puedo ir a una comunidad a adquirir algunas cosas y ahí podría comunicarme con las personas que hablan aymara en esa lengua no? Así también comunicarme con mis padres y como bolivianos yo creo que es algo obligatorio a que sepamos bien el aymara.” (EE9: P20)

De igual manera, para algunos estudiantes, aprender el idioma aymara como segunda lengua significa revalorizar y levantar nuestra cultura ancestral, a fin de promover el uso del aymara en los diferentes estratos sociales, tomando en cuenta que actualmente esta lengua no goza de prestigio y preferencia en nuestro medio con relación al castellano, por ello el uso de aymara se ve reducido a esferas familiares y populares de la población urbana. Asimismo, los estudiantes indican que es importante conocer el idioma para preservar la herencia de nuestros ancestros y de esta forma evitar la desaparición de la cultura y la lengua aymara. Desde luego, esta es una muestra de que la población estudiantil está consciente de la conservación de la riqueza cultural y lingüística mediante la práctica de los valores, tradiciones y costumbres del pueblo aymara.

“Que es muy bueno porque nos ayuda a levantar más nuestra cultura y a que no se pierda porque estamos viendo que tantas culturas que existía en Bolivia, ya muchas han desaparecido.” (EE11: P25)

Otros atribuyen la importancia del aprendizaje del aymara a razones de identidad cultural, considerando que para aquellas personas que viven en las regiones aymaras como en los departamentos de La Paz, Oruro, parte de Potosí, y para otros, el no saber hablar este idioma significa quedar mal ante la sociedad. Este hecho nos muestra que el contexto social es determinante y exige tener competencia comunicativa en el idioma local; es decir, el ambiente donde las personas aymara hablantes radican, obliga de alguna manera a los visitantes a adquirir el idioma del lugar, de modo que una persona puede adaptarse al entorno social para intercambiar comunicativamente con la gente de dichas regiones.

“Yo creo que aprender una lengua nativa es valorizar a nuestra cultura ya que muchos piensan que la lengua nativa es algo bajo y, yo pienso que esos pensamientos de que no debemos hablar aymara, por ejemplo, yo creo que está mal, porque el aymara ya está en La Paz y es como una segunda lengua del castellano y se habla en todo lado, es como el quechua en Cochabamba, pero el aymara yo creo que tiene un estatus inferior ya que las personas que tienen dinero lo tratan como si fuera un idioma bajo lo que no pasa con el quechua, eso sería.” (EE10: P23)

Hoy en día, el uso del aymara no solo es necesario en la comunidad aymara del área rural, sino también en los espacios sociales de los centros urbanos. A ello se debe que los estudiantes de la ciudad de La Paz, sientan la necesidad de aprender esta lengua para comunicarse con sus familiares en el hogar, ya que sus padres y abuelos en algunos casos son de origen aymara y hablan este idioma. Asimismo, alguno de ellos quiere aprender el aymara para poder enseñarlos a sus hermanos menores que no saben hablar este idioma, de manera que estos no tengan dificultades al ingresar a la universidad al igual que ellos.

De acuerdo a las apreciaciones de las personas consultadas podemos ver que los estudiantes están inmersos en el tema de pertenencia étnica de sus padres y abuelos, porque ellos reconocen que tienen ascendencia de origen aymara. Por la coyuntura histórica y los cambios estructurales que se suscitaron en el país, muchos estudiantes están en busca de su identidad y quieren apropiarse la cultura milenaria para sentirse orgulloso de ser aymara, aunque no lo exteriorizan en manera directa.

“... eh no se, como te iba diciendo anteriormente, comunicarnos más con nuestros ancestros, más directamente con aquellos hablantes de aymara y porque no con nuestros familiares, hermanos, hermanitos y tratar también de que ellos aprendan aymara.” (EE2: P4)

“Si, personalmente es un idioma bien bonito el aymara, y yo generalmente lo llevo porque mis padres no? porque ellos saben no? y yo también quiero aprender ese idioma porque vengo de esas raíces no? mi abuela todos hablan aymara.” (EE3: P6)

Finalmente debemos referir que una mínima parte de los estudiantes no saben la finalidad con que tomaron el curso de aymara; según ellos asisten a los cursos de aymara para evitar el puente en los horarios de clase entre una materia y otra. Por otro lado, los estudiantes se inscriben a varios idiomas para justificar que están estudiando en una carrera de lingüística e idiomas, por tanto deben conocer por lo menos dos o tres idiomas. Habría que destacar también que muchos estudiantes ingresan a la carrera sólo con el propósito de aprender los idiomas y no así para dedicarse al desarrollo de la ciencia lingüística como tal.

“Bueno como me he metido a la especialidad de lingüística, obviamente tengo que aprender idiomas no? yo lo he (tomado), para no estar esperando, es un puente tal vez para poder pasar algo no?, y no perder el tiempo, por esa situación me encuentro en aymara” (EE1: P1)

Es menester hacer notar que los casos de indecisión, como lo que acabamos de ver, son muy reducidos, generalmente esto ocurre con los estudiantes que están cursando los primeros dos años, según el plan de estudios de la carrera se denomina plan común, donde algunos aun están en la disyuntiva de tomar una u otra especialidad que ofrece la carrera.

4.1.2.2. De sus compañeros del curso

Con el fin de ampliar la consulta a la población estudiantil de la carrera, hemos auscultado también a nuestros entrevistados acerca de las opiniones que tuvieran sus compañeros con respecto al aprendizaje del idioma aymara, si bien dicha consulta se lo hizo de manera espontánea se pudo recoger el criterio de sus compañeros de estudio, que continuación señalamos.

Según nuestros entrevistados, la mayoría de sus compañeros del curso como también de la carrera consideran el aprendizaje del idioma aymara como una oportunidad para conocer la lengua y la cultura ancestral, dado que el idioma permite el acceso a diferentes espacios sociales de la población aymara, porque para ellos tener competencia comunicativa en aymara significa obtener ventajas en tanto que podrían ingresar sin problemas a una comunidad aymara hablante con diferentes propósitos, ya sea para tomar contacto con la gente del lugar, como también para poder realizar una investigación o adquirir algún producto de un determinado pueblo.

“(ellos) lo ven como una oportunidad más, porque las personas ahora quieren conocer más podemos limitarlos a veces a tener una lengua, pero necesitamos siempre conocer más.” (EE12: P28)

Según nuestros entrevistados, en la opinión de sus compañeros estudiantes sobre el aprendizaje del aymara se advierte el tema de la identidad cultural, ellos están conscientes de que el aymara es un idioma importante en nuestro medio porque está reconocido como un idioma oficial¹³ y existe la necesidad de aprender y desarrollarlo, ampliando los contextos de uso en todos los sectores sociales. La formación en lingüística aymara abre la perspectiva de conseguir puestos laborales en los diversos campos de conocimiento.

“La utilidad que yo estoy buscando por el momento es de entender a mi gente, a los pueblos, comunidades, es la gente que normalmente habla el idioma y cuando llega a las ciudades son discriminados, maltratados, que les llaman de indios solamente porque hablan el aymara y no darse a entender en castellano. Esa es la utilidad más urgente se puede decir por el momento.” (EE13: P30)

Como podemos ver la apreciación de algunos estudiantes, el aymara es un idioma natural como cualquier otro idioma del mundo, pero en la actualidad no goza de mucho prestigio debido a problemas sociolingüísticos que fueron causados por la colonización; por ello es muy necesario promover su aprendizaje para que los estudiantes tengan la posibilidad de comunicarse con las personas que hablan este idioma, tanto en la ciudad como en las

¹³ La nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia aprobada por la Asamblea Constituyente en 2007, reconoce los treinta y seis pueblos y sus idiomas originarios existentes en el país.

diferentes provincias del departamento de La Paz; sólo así se podrá conservar este idioma milenario como un patrimonio cultural heredado de nuestros antepasados.

“Bueno es necesario hoy en día para poder comunicarnos con los señores de los pueblos que hablan aymara...bueno no se, la verdad nunca había opinado, pero lo ven como un idioma normal que hay que hablar y nada más.” (EE1: P1)

Una parte de los estudiantes consideran que el aymara es un idioma complicado más que el quechua y es difícil de aprender. Esta forma de apreciación proviene de estudiantes cuyo idioma materno es el castellano, lo cual nos hace ver la diferencia que existe entre una y otra lengua según su naturaleza. Se debe tomar en cuenta que el aymara es un idioma sufijante, y tiene sus propias características y particularidades; esto hace que sea imposible equiparar con el castellano que es una lengua flexiva y pertenece a la familia de lenguas indoeuropeas. Las diferencias que se pueden advertir entre una y otra lengua, hacen que algunos estudiantes castellano hablantes lo vean al aymara como un idioma complicado en su estructura.

“a mí no me dicen, estás en el curso de aymara? Sí le digo, y cómo es? Es divertido les digo, me preguntan, por ejemplo, tengo un amigo que es peruano, como pronuncian la “e” me dice, normal le digo, es que yo no puedo pronunciar, me dice, por eso no entro a aymara me dice, ah... bueno le digo, a mi me dicen que es más complicado que el quechua, y prefiero el quechua me dice, no se a mi me parece que es más fácil que el quechua.” (EE6: P12)

También aparecen algunos estudiantes que no saben la finalidad con la que aprenden el aymara, como ya habíamos advertido anteriormente, se trata de estudiantes que están cursando los primeros semestres y que todavía no han elegido el idioma en el cual tienen que especializarse, ellos toman el aymara como una opción más para conocer y aprender algo a fin de aprovechar su tiempo libre, ya que algunos tienen horarios dispersos que les obliga a quedarse durante todo el día en la universidad.

“en mi curso yo creo que hay de todo, algunos piensan que están estudiando o sea para nada pero otros los que son conscientes yo creo que si piensan que es algo importante.” (EE10: P23)

En esta perspectiva, una vez más salta a vista el tema de diglosia, ya que la mayoría de sus compañeros muestran una actitud favorable hacia el idioma extranjero, porque prefieren tomar el idioma inglés antes que el aymara, esta preferencia hacia el idioma extranjero se debe a que para algunos el idioma nativo no es de mucha importancia.

4.1.2.3. De sus padres

Asimismo rescatamos la opinión acerca del criterio de los padres de familia. Según refieren los estudiantes, los padres de familia tienen percepciones diferentes con relación a sus propias versiones. En este sentido, la mayoría de los entrevistados indican que sus padres tienen conocimiento del idioma, pero no utilizan para comunicarse con los hijos en el hogar, restringiéndose sólo a situaciones extra-familiares como son los momentos cuando sostienen la conversación con algunas amistades y personas procedentes del campo.

“no, ya, mi papá habla aymara, mi mamá medio si, no es muy hablante pero en mi casa no hablan aymara, hablan en otro lado.” (EE6: P12)

“mi padre habla aymara pero no en mi casa, habla con los que saben, conmigo no.” (EE4: P7)

Por otro lado, aparece una cuestión bastante paradójica en la percepción de los padres de familia, debido a que algunos de ellos, a pesar de ser aymara hablantes no quieren que sus hijos aprendan este idioma desde temprana edad, puesto que si lo hacen, éstos tendrían interferencias lingüísticas en el manejo del castellano; es decir, la influencia del aymara podría repercutir en el aprendizaje del castellano en la escuela, ya sea en la pronunciación de sonidos o palabras como también en la entonación. Aquí se puede observar la situación de contacto de las lenguas entre el aymara y castellano, que con el transcurrir del tiempo, se han producido muchos fenómenos lingüísticos como el calco semántico y los préstamos lexicales entre una y otra lengua, los cuales generan consecuencias negativas en la lengua de menor prestigio.

Algunas apreciaciones de los padres son muy extremadas y sesgadas, tal es así que algunos padres de familia piensan que si sus hijos hablasen el aymara, serían discriminados

por la sociedad con el denominativo de “indio¹⁴”. De modo que ellos prefieren evitar que sus hijos sufran alguna forma de segregación por parte de sus compañeros o de la gente de mayor status. Desde luego, estas interpretaciones provienen del pasado, donde los aymaras eran sometidos a una serie de hechos discriminatorios por utilizar su lengua en espacios como la escuela, la administración pública y los centros de formación superior.

“no, no, porque ellos deben pensar que el aymara es idioma de, no se, por eso siempre que piensan que es de la minoría ese idioma no? por eso, y puedo tener interferencias, digamos ya he aprendido el aymara cuando era niño junto con el español podía estar teniendo interferencias entre los dos idiomas no? y tal vez por eso así, me podían también considerar que soy un ‘indio’ así no?... mis compañeros de curso cuando era niño por eso también ha debido ser no?.” (EE3: P5)

Como podemos ver los argumentos de los estudiantes, en algunas familias aún persiste la situación de pérdida de identidad cultural suscitada desde el periodo de la colonia, por ello algunos padres de familia ocultan su condición de ser aymara, desmereciendo su propia lengua y su cultura. Esta actitud de poca valoración hacia la lengua, incluso se observa con mayor énfasis en los estudiantes aymara hablantes, como lo afirma uno de los docentes:

“No, ellos, si ellos están aprendiendo tienen interés, quiere decir que están valorando ya? Y los que no valoran son los propios aymara hablantes, son los que no valoran o se creen que saben. Entonces, pero sin embargo no saben, y la distorsión se va por ese lado. Los no nativo hablantes son los que más valoran, los que mejor aprenden además con relación a los hablantes, es otra dificultad.” (ED1: P3)

Como se puede evidenciar en el testimonio anterior, parece algo paradójico ver a los propios aymara-hablantes con poca autoestima, desde luego, esta situación es la muestra de los resabios de la colonización, cuyas consecuencias han causado la pérdida de muchos valores culturales en los aymara hablantes. No obstante hoy en día, estas apreciaciones ya no tienen asidero en nuestra sociedad.

¹⁴ Según DRAE 2010, “se dice del indígena de América, o sea de las Indias Occidentales al que hoy se considera como descendiente de aquel sin mezcla de otra raza”. Este término es usado con sentido peyorativo por la sociedad urbana de mayor status, para denominar a las personas de procedencia rural. Nosotros lo concebimos como un nombre estratégico de reivindicación de los pueblos con raíces culturales ancestrales.

4.1.3. Expectativas y logros en el ámbito profesional

4.1.3.1. Fines comunicativos

La información proporcionada por los estudiantes entrevistados sobre los aspectos relacionados con la importancia y la utilidad del idioma aymara en nuestro contexto nos muestra lo siguiente: Para la mayoría de ellos, el beneficio principal del aymara es para la comunicación con la gente aymara hablante que vive tanto en las provincias como en la ciudad. Por otro lado, ellos indican también que este idioma forma parte de nuestra cultura y nos permite retomar el camino de nuestros ancestros, como podemos respaldar con la siguiente narración.

“yo pienso que las personas que son educadas así que siempre están formándose, además es importante conocer más, y mucho más importante aún conocer nuestra cultura y conocer un idioma más, como el aymara nativo.” (EE12: P28)

Casi todos los informantes coinciden en señalar que el idioma aymara abre las posibilidades de contacto con la sociedad aymara, sea con personas monolingües que aún existen en las comunidades nativas de habla aymara o con las personas bilingües que también utilizan este idioma en algunas circunstancias. Por ejemplo, los estudiantes necesitan saber hablar el idioma para adquirir información sobre aspectos culturales y sociales cuando viajan a una comunidad rural, en otras ocasiones cuando tienen que participar en algún comercio local para adquirir los productos de los propios habitantes aymaras.

“en podernos comunicar con gente que vive en la provincia y así poderlos ayudar de alguna manera.” (EE11: P25)

“Lograr entender tal vez a las personas cuando esté en el mercado, aquí en la carrera, aprender yo creo así comunicarte más.” (EE5: P9)

Otro aspecto que se ha podido percibir, está ligado a la diversidad lingüística y cultural de nuestro país. Por eso los estudiantes consideran que todo boliviano debe conocer un idioma originario y su cultura. Tomando en cuenta que actualmente Bolivia se caracteriza por la presencia de varias culturas y lenguas indígenas en su territorio, donde el

conocimiento de un idioma nativo se constituye en una necesidad. Como ya indicamos anteriormente, esta diversidad está establecida en la Construcción Política del Estado Plurinacional.

“el aprendizaje de la lengua aymara es muy importante porque estamos en un país donde la mayoría de la gente es nativa, aymara, que saben un idioma y posiblemente no sepa el castellano, entonces es muy importante para poder comunicarnos, si es que viajamos a un área donde sea netamente aymara.” (EE4: P7)

“um... bueno que es muy bueno para cualquier profesional hablar el idioma aymara más que todo y si somos de La Paz, es muy importante, todos deberíamos saber hablar el aymara.” (EE11: P25)

En síntesis, debemos señalar que la mayoría de los estudiantes que actualmente aprenden el aymara, lo hacen con fines comunicativos para interactuar con personas nativo-hablantes que radican en las áreas rurales, como también con las personas bilingües de la ciudad. Asimismo otros atribuyen la importancia del manejo del idioma para conocer la cultura aymara. La actitud de valoración de la lengua y la conservación de la identidad cultural parece ser común en el criterio de la mayoría de los estudiantes, aunque no lo exteriorizan claramente en la entrevista, al parecer sienten cierto temor al momento de expresarlo.

4.1.3.2. Proyecciones laborales

Los estudiantes que fueron consultados, ven muchas perspectivas respecto al mercado ocupacional, tomando en cuenta que en la actual coyuntura, las culturas originarias están ingresando en una etapa de fortalecimiento y desarrollo. En este contexto, el aymara es muy requerido en todas partes, existen instituciones estatales y privadas como la Asamblea Legislativa Plurinacional, los Ministerios, los Vice ministerios, las instituciones educativas y otras entidades estatales y privadas que requieren los servicios del profesional lingüista. Por ejemplo, tres espacios laborables están en la mira de los estudiantes: las instituciones consideradas como espacios de desempeño profesional a futuro inmediato figuran potencialmente aquellas dedicadas a la educación, desde los cargos en algunos ministerios,

las Escuelas Superiores de Formación de Maestros urbano-rurales, las Universidades Privadas, y las Unidades Educativas del nivel inicial, primario y secundario.

La mayoría de los estudiantes tienen como expectativa la práctica docente. Estas perspectivas están divididas en tres: la docencia en Educación Lingüística, es decir, la enseñanza del idioma aymara en instituciones educativas; por otro lado, el desempeño profesional en las ONGs despierta otro interés, o sea, muchos de ellos piensan trabajar en una institución como consultores, asesores y traductores; y también el campo de la investigación sobre la lengua y la cultura aymara, vale decir, desarrollar la ciencia lingüística mediante la investigación.

“bueno primeramente me haría sentir bien no? así aprender un idioma segundo, tal vez si aprendo bien el aymara puedo trabajar en digamos, en una ONG en algo no?. Eso le encuentro no? personalmente y en la profesión.” (EE3: P6)

Otros consideran que la lengua aymara se debe aplicar dentro el marco de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe¹⁵ que está vigente en el país desde el 20 de diciembre de 2010, porque la Educación Intercultural Plurilingüe debe ser dirigida por personas que tengan conocimiento de, por lo menos, dos lenguas y una formación lingüística.

Algunos estudiantes ven como perspectiva laboral la Asamblea Legislativa Plurinacional, donde actualmente se requieren personas con conocimiento lingüístico y sean capacitadas en traducción simultánea de una lengua nativa hacia el castellano y viceversa. Esta situación despertó gran expectativa en los estudiantes por el impacto que tuvo el uso de los idiomas nativos en las sesiones parlamentarias; muchos de ellos fueron motivados por esta situación y ahora están aprendiendo aymara, como ellos indican para sentirse bien y contribuir al desarrollo de la lengua aymara.

“...Yo creo que es bueno porque no solamente te abre las puertas con otras personas sino que... ahora más que todo con los del parlamento, que ya son digamos así, no son

¹⁵ Una de las bases de La Ley N° 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez establece que la educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

profesionales entre comillas, pero son representantes de organizaciones, son representantes de sectores digamos así muy marginales, pero son de personas, entonces yo creo que el aymara ahora ya se ha generalizado y ... hay personas que son diputados que no saben aymara y deben haber pasado clases para que puedan entenderse entre ellos pero no sé hasta donde habrá quedado ese problema, pero yo creo que es importante, porque la mayor parte de la gente de La Paz, Oruro hablan el aymara y para comunicarnos necesariamente tenemos que saber.” (EE6: P13)

En cambio, algunos todavía no tienen bien definido acerca del desempeño profesional como lingüista a un mediano plazo, unos piensan salir del país, otros dedicarse en el comercio, trabajar como personal de beneficencia, etc. Ello se puede entender, como ya indicamos anteriormente, porque muchos están cursando los primeros semestres y aún no han elegido la especialidad en la carrera.

4.1.3.3. Preferencia entre idioma nativo y extranjero

Consultados sobre la preferencia entre el idioma nativo y el extranjero para la especialización, en el criterio de los estudiantes encontramos tres posiciones, unos se inclinan a favor del idioma inglés, otros prefieren estudiar el aymara y algunos piensan especializarse en ambas lenguas.

Entre los tres grupos identificados, una mayor parte de los estudiantes prefieren especializarse en el idioma inglés porque, según ellos, tienen más expectativas laborales en nuestro medio; al poseer conocimiento del inglés pueden desempeñar sus funciones en la docencia, en alguna agencia de turismo como también en la actividad de traducción. Además, prefieren estudiar este idioma porque ya tienen una base desde el colegio, esta situación les facilita el aprendizaje. Otros también ven la necesidad de conocer el inglés porque es un idioma universal y hoy en día tiene bastante utilidad en diferentes campos.

“Elegiría inglés, pero eso viene desde el colegio porque inglés me han enseñado desde tercer intermedio, segundo intermedio creo, con francés y eso me ha servido de mucho ya que cuando estaba en la universidad ya era fácil el inglés para mí, en cambio el aymara no mucho porque en mi casa no hablan en aymara entonces yo no sabía o sea yo no se aymara tanto, estoy aprendiendo recién ahora y es un poquito difícil para mí.” (EE10: P23)

Mientras la otra parte de los estudiantes prefieren elegir el aymara como idioma de especialidad porque viven en un Estado Plurinacional donde la cultura aymara es la más importante y forma parte de nuestra identidad. Asimismo, los estudiantes muestran su interés de conocer la cultura aymara con profundidad y para ello el idioma se constituye en una llave de acceso, también ellos son conscientes de la necesidad de llevar adelante los procesos de normalización y desarrollo de la lengua aymara en todos los ámbitos de conocimiento. Y algunos sienten la necesidad de saber el aymara para comunicarse en la cotidianidad con las personas aymara hablantes, con sus compañeros en la universidad y con sus padres en el seno familiar.

“el aymara porque vivo en un país cultural de habla aymara no de habla inglesa.”
(EE11: P25)

“yo elegiría el aymara porque, yo te voy a contar mira, yo he tomado aymara uno con un licenciado... nos ha dado un trabajo de investigación, que trabajamos, que estamos hablando sobre el Internet, y hemos encontrado que el aymara es un idioma ideal para aprender otros idiomas, o sea, el idioma aymara te daba la facilidad de poder aprender otros idiomas, es decir, las mismas letras, vocales que tenía el aymara eran iguales a los otros idiomas, entonces aprender aymara era fácil y si aprendías aymara no solamente podías aprender el inglés, podías aprender el japonés, el francés que son similitudes.”
(EE6: P213)

En cambio algunos estudiantes tienen preferencia por ambas lenguas, es decir, ellos piensan tener la especialidad tanto en aymara como en inglés, porque ambas lenguas son muy importantes en la actualidad, como indicamos anteriormente el aymara tiene bastante utilidad en nuestro contexto más que todo en el ámbito comunicativo, y por supuesto el idioma inglés también es ventajoso para realizar estudios y nos abre las puertas fuera del país.

“yo elegiría ambas porque para un desempeño laboral, o sea en la mayoría de los colegios, institutos enseñan el inglés y si es que quiero enseñar podría también no? y el aymara no es tanto así, como decía, es un poco restringido este idioma no lo toman tanto en cuenta. El aymara porque para mí es muy importante porque me ayuda a comunicarme con otras personas.” (EE9: P20)

“yo quisiera los dos porque, el inglés es importante también en el trabajo y el aymara es una parte más de nosotros así es que yo pienso que aprender ambas sería un respaldo muy fuerte para mí.” (EE12: P28)

A partir de estas afirmaciones, podemos señalar que hoy en día todavía existe mayor preferencia por el idioma extranjero en los estudiantes que están en los primeros semestres de la carrera, más que todo con expectativas laborales. Por otro lado, se observa también la preferencia por el aymara con varios propósitos como ser con fines comunicativos, el conocimiento de la cultura aymara, el desarrollo de la lengua y también con aspiraciones laborales.

4.1.4. Factores extralingüísticos que intervienen en la comunicación oral

4.1.4.1. Motivación

Como refieren Moure y Palacios (2000), la motivación puede presentarse de dos maneras, una de forma integrativa y otra de modo instrumental, lo cual significa que algunos estudiantes desean aprender una lengua por la necesidad de incorporarse a la sociedad que la habla, mientras que otros se inclinan por la utilidad que pudiera lograrles el conocimiento de la lengua ya sea a corto o largo plazo. Según los datos recogidos en las entrevistas y la observación de aula, la mayor parte de los estudiantes consultados mostraron sus actitudes positivas hacia la adquisición del aymara con expectativas sobre la utilidad de la lengua para mejorar sus oportunidades en la vida profesional.

Retomando el planteamiento de los autores podemos ver también la motivación desde dos dimensiones: la intrínseca y la extrínseca, toda vez que la inquietud por el dominio del aymara es generalizado. En el primer caso, se ve el interés del estudiante por aprender el aymara en sí mismo, como vehículo de cultura y relación con la población aymara hablante, aunque no necesariamente tenga que integrarse en la comunidad correspondiente. Mientras que en el segundo caso, la motivación hace referencia a la inquietud del estudiante por el conocimiento lingüístico, para el uso que permita acercarse a la generación de la literatura, de esta manera el estudiante pueda alcanzar a un conocimiento especializado en un campo determinado en ese idioma.

Por otro lado, también se genera el interés por el aprendizaje del aymara como segunda lengua para otras finalidades, como ser el conocimiento de la cultura aymara tratándose de un pueblo milenario que conserva aun sus valores humanos y naturales;

asimismo los aprendices son motivados por las perspectivas laborales, ámbito en el que hoy en día se exige el conocimiento de las lenguas originarias. En el campo académico, se requiere tener dominio del aymara para realizar investigaciones y actividades de interacción social con las comunidades aymara hablantes. Es decir, el contexto en el que el estudiante se encuentra, de alguna manera exige el aprendizaje del aymara, al mismo tiempo brinda algunas oportunidades y estímulos en el aprendizaje.

4.1.4.2. Saberes previos

Como se ha podido constatar en las secciones anteriores, muchos estudiantes llegan a los cursos de aymara con diversas experiencias previas en el manejo de la lengua. Esta heterogeneidad obedece mayormente a la procedencia familiar de los estudiantes, algunos de ellos provienen de familias bilingües donde se habla el aymara y el castellano ya sea en mayor o menor proporción. En la ciudad de La Paz se muestra una gran variabilidad en cuanto se refiere al conocimiento de los idiomas, existen personas monolingües castellanos, aquellos que nacieron en la ciudad y no han tenido la oportunidad de aprender un idioma de la región. En cambio, algunos son bilingües cuyas raíces culturales están entrelazadas con las diferentes regiones del interior del país; mayormente en esta ciudad, las personas bilingües tienen conocimiento del aymara y del castellano por el hecho que la misma está constituida dentro del territorio de la antigua nación aymara.

Con el transcurrir del tiempo se ha producido la migración de las personas del campo hacia la ciudad, este proceso ha ocasionado a que las personas aymara hablantes se vean obligados a emplear los dos idiomas, aunque tuvieron que atravesar por varios conflictos sociolingüísticos. En este sentido, muchos estudiantes han adquirido el aymara de diferentes formas ya sea de manera directa o indirecta, algunos padres los han transmitido el aymara a sus hijos desde la infancia; en cambio, otros no pudieron aprender en el hogar, lo hicieron por su cuenta, ya sea escuchando a personas de la calle o en momentos de viaje al campo. Esta realidad se muestra en la competencia comunicativa de los estudiantes de un curso de aymara; por ejemplo, cuando se realiza un diagnóstico en la clase del nivel inicial, muchos estudiantes dicen entender algunas palabras, en cambio otros indican entender perfectamente

una conversación pero no pueden responder, y algunos señalan no saber nada de aymara. Este escenario heterogéneo se torna un poco dificultoso en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje del aymara; no obstante algunas veces también se constituye en una fortaleza que puede ser aprovechada de manera productiva, apelando a la experiencia previa de los estudiantes.

En este sentido, los conocimientos previos de los estudiantes no se delimitan solamente al manejo progresivo del idioma, sino también ellos poseen conocimiento y práctica de los valores culturales que están vigentes hoy en día en la sociedad, los mismos datan de tiempos ancestrales y que fueron transmitidos de forma intergeneracional. Los principios y normas sociales de la cultura aymara como la colaboración, el respeto al prójimo, el respeto a la naturaleza y la reciprocidad, fueron la base del desarrollo económico social de la humanidad de la región andina, en nuestros días aun se conserva en las comunidades aymaras como también en la población aymara hablante de los centros urbanos.

4.1.4.3. Aptitud lingüística

En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua intervienen tanto factores emocionales como cognitivos. Entre estos últimos, la aptitud, definida como la capacidad para aprender una determinada labor, resulta ser muy primordial porque es un factor estable y difícilmente varía a través del entrenamiento. Según Richards y otros (1997), la aptitud lingüística es una combinación de varias habilidades que desenvuelven los aprendices en su aprendizaje. Durante el aprendizaje del aymara se ha podido evidenciar el desarrollo de las siguientes capacidades específicas:

Habilidad para identificar sonidos diferentes entre consonantes oclusivas en la comprensión auditiva, para formas palabras y oraciones. Es decir, los estudiantes principiantes distinguen fácilmente un sonido del otro en momentos cuando se les hace escuchar una canción y se les pide que completen palabras de la canción. En cambio, algunos estudiantes que poseen cierto dominio del aymara tienen dificultades en

identificar dichas consonantes. Por ejemplo: *panqarita* ‘florcita’, *qulilita* ‘bonita’, los estudiantes castellano hablantes escuchan y escriben correctamente; en cambio los hablantes lo hace *pankarita* y *kolilita*.

Habilidad para reconocer estructuras y funciones gramaticales de las palabras en la oración. Los aprendices asimilan rápidamente la formación básica de la oración aymara que está constituida por sujeto complemento y verbo. Por el contrario, los estudiantes aymara hablantes tienen interferencias con el castellano. Por ejemplo: la oración *nayax qhathuruw saraskta* ‘yo estoy yendo al mercado’, los estudiantes bilingües lo modifican a: *Nayax saraskta qhathuruwa*.

Habilidad para inferir reglas morfosintácticas de la lengua en frases y oraciones. Los estudiantes monolingüe castellanos aprenden sin mucha dificultad las reglas morfológicas y sintácticas y son muy cuidadosos en el manejo de los sufijos, por ejemplo en la conjugación de verbos, los bilingües escriben tal como escuchan y los aprendices se dan cuenta que algunas formas no siempre se escribe tal como se pronuncia. Por ejemplo: *janiw yatkti* ‘yo no se’ tienden a escribirlo *janiw yatti*, omitiendo algunos morfemas que pierden sus vocales por condicionamiento morfológico.

Los ejemplos mencionados nos muestran que una persona con aptitud lingüística puede aprender rápidamente una lengua y con mayor facilidad que una persona con una aptitud lingüística menor, siempre que los otros factores no varíen.

4.1.4.4. Actitud

Como señala Moreno (1998) la actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, relacionada específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en la sociedad. Es decir, se refiere a la expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a la lengua que se aprende. En nuestro caso, si nos detenemos a ver la actitud de los estudiantes que aprenden el aymara podemos indicar que es bastante variada,

muchos de ellos muestran la actitud positiva hacia el aymara por la coyuntura actual donde las culturas y los idiomas originarios están siendo valorizados más que antes, a través de las transformaciones políticas, económicas y sociales que se han efectuado en el país en los últimos años; situación que ha motivado a mucha gente de la ciudad a tomar conciencia sobre la importancia y el valor inmensurable del aymara e interesarse de su aprendizaje, más que todo, para comunicarse con la gente aymara hablante que vive en el campo, de esta manera alcanzar la integración con la sociedad aymara hablante.

“Es que es una lengua interesante que, opino deberíamos de aprender esa lengua todos aquellos que no sepan para podernos comunicar así mejor, más allá quizás saliendo de esta ciudad más allá al altiplano, yendo a comunicarnos a estar más cerca con los verdaderos hablantes de este idioma. Yo creo así podemos socializar más con ellos.” (EE2: P4)

No obstante, se ha podido evidenciar también un aspecto que parecería algo paradójico, cuando los estudiantes que poseen cierto dominio del aymara no valoran mucho. Esta forma de actitud negativa de repente se debe a la experiencia histórica negativa que vivieron sus abuelos y padres en los periodos de la colonia y la república, donde la cultura y la lengua aymara fueron subordinadas y asimiladas forzosamente hacia la lengua opresora; épocas en las que el uso del aymara se veía con bastante menosprecio, en la mayoría de los ámbitos sociales. Sin embargo, hoy en día las cosas han cambiado, el idioma aymara está en un proceso de fortalecimiento y desarrollo, porque su uso se está extendiendo gradualmente a espacios que anteriormente no era posible.

“Bueno yo creo que también es importante dar prioridad a esta lengua puesto que por ejemplo en las últimas elecciones han entrado mucha gente de habla aymara, quechua o guaraní, y pues yo creo que habría más fuentes de trabajo y tendrían que aprender.” (EE8: P17)

Como se puede ver en los testimonios de los estudiantes, hay diferentes criterios respecto al conocimiento del aymara, algunos lo consideran de mucha importancia, porque ven las ventajas que podrían tener las personas que sepan comunicarse en aymara, para conseguir fuentes de empleo y otras oportunidades. Mientras que otros lo relacionan con la toma de conciencia y el fortalecimiento de la identidad cultural.

4.2. FACTORES PEDAGÓGICOS

4.2.1. Planificación de las clases de aymara

Generalmente la planificación y organización de las clases de aymara se rige al calendario académico anual de la carrera de Lingüística e Idiomas que se programa cada año, la cual se puede distribuir de dos formas:

Por un lado, existe la planificación general para todos los idiomas que se enseñan en la carrera, sean estos extranjeros o nativos. En el caso del aymara se programa cuatro niveles de idioma y se asigna un semestre para cada nivel, en total el aprendizaje del idioma aymara tiene una duración de cuatro semestres, equivalente a dos años consecutivos de estudio. Por otro lado, existe la planificación curricular para cada semestre correspondiente a cada nivel. En cuanto a los contenidos programáticos de la materia debemos indicar que en la carrera existen los planes y programas unificados para cada nivel de lengua, en este sentido, cada docente elabora su plan de acuerdo a los programas vigentes en la carrera, adaptando a su metodología de enseñanza. Estos aspectos se pueden constatar en las siguientes afirmaciones.

“De acuerdo al cronograma que se nos proporciona en la carrera, para las 20 semanas se tiene que adecuar los temas que se va a avanzar.” (ED2: P7)

“La planificación es para, digamos para clases intensivas, puede ser para un semestre dentro de eso por semanas, digamos una semana se aborda la temática de los cuentos por ejemplo, eso tiene su secuencia, puede ir de lunes a miércoles se puede abarcar, porque en una sola clase no se puede abordar toda la temática. Nosotros tenemos un programa general unificado, hay están los tópicos donde tiene que desarrollarse, sobre eso planificamos.” (ED6: P22)

Un aspecto importante que surgió de la información de los estudiantes, y que no fue mencionado por los docentes, fue respecto al cumplimiento de la planificación curricular, según ellos, en muchos casos no se concreta al 100% del programa que presentan los docentes, ya sea por factores de tiempo y otras razones imprevistas de carácter institucional como los paros y huelgas; esta situación desde luego, resulta perjudicial para el desarrollo y

consecución de las actividades planificadas. Además, se pudo ver también en los testimonios de los estudiantes que la planificación es consensuada con los estudiantes.

“Antes de empezar el semestre nos presenta su plan de trabajo, expone que temas vamos a llevar y nos pregunta si estamos de acuerdo con los temas que vamos a llevar. El plan generalmente no terminamos porque el tiempo no alcanza, un 80% se avanza.” (EE8: P17)

Con respecto a la organización de las clases de aymara y el desarrollo de las mismas, se pudo observar lo siguiente. De acuerdo a la información proporcionada por los estudiantes, como también por los docentes consultados, generalmente las sesiones de clase se organizan en tres momentos: una primera parte de introducción o precalentamiento previo al tema programado, posteriormente viene la parte destinada al desarrollo de la unidad o tema correspondiente y finalmente la parte conclusiva con la que termina una clase.

Al inicio de la clase, los docentes generalmente comienzan haciendo un repaso del tema avanzado en la clase anterior en forma de resumen, esto puede consistir en ejercicios orales y algunas veces también en la práctica escrita. Luego de esta actividad, se presenta el tema que corresponde desarrollar en una sesión. Durante el desarrollo de los temas en la clase, el docente motiva la participación de los estudiantes a través de preguntas y respuestas; habitualmente se formulan preguntas referidas a diferentes situaciones de comunicación, asimismo se desarrollan diálogos bipersonales y grupales para afianzar el manejo de las habilidades comunicativas y lingüísticas.

El trabajo de cada docente tiene una modalidad diferente en el desarrollo de la clase, algunas veces incorporan una actividad complementaria para reforzar el aprendizaje como ser los juegos, canciones, dramatizaciones, etc. Otras veces se programan las disertaciones sobre diversos temas relacionados a la cultura aymara. En la conclusión de la clase, algunos docentes realizan ejercicios de aplicación a fin de evaluar el aprendizaje de los estudiantes y luego les dan tareas para desarrollar en sus domicilios. Otros terminan revisando las prácticas de la sesión anterior y a veces indican el tema de la siguiente clase.

“Él empieza haciéndonos recordar todo lo que hemos avanzado en clase anterior, escribe en la pizarra, pregunta a cada uno y ahí ve en el nivel en el que estamos, y

estamos en nivel en que no recordamos nos hace recordar más y después pasa a la lección y al final revisa las prácticas.” (EE10: P22)

“Primeramente él empieza por las prácticas y trabajos que nos ha dado el anterior día, empieza a desarrollar eso si es que tenemos algunas dudas lo aclara. También practicamos esas mismas prácticas. Nos da ejercicios para la palabra y luego al siguiente día volvemos sobre esos mismos ejercicios y así aclara nuestras dudas.” (EE9: P19)

Por otro lado, algunos estudiantes hicieron notar acerca de la organización y avance de los contenidos en los cursos de aymara, los cuales también se constituyen en un obstáculo para el aprendizaje. Por ejemplo, algunos docentes les faltan el criterio de organización en la clase porque muchas veces se pasan la mayor parte del tiempo revisando trabajos y no concluyen bien el tema que debían desarrollar; e incluso algunos siquiera presentan el programa correspondiente al nivel de idioma que está a su cargo.

“Y por una parte yo sugeriría que el licenciado se organice un poquito más, ya que él no nos ha presentado hasta ahorita un programa y no sabemos en que vamos a terminar, o sea no sabemos el nivel en que vamos a estar en aymara dos.” (EE10: P22)

Son algunas deficiencias que perciben los estudiantes respecto a la planificación y organización de las clases de aymara, quizás hayan muchas más, pero ellos no quisieron expresarlo, posiblemente por el temor de que el docente se percate de su alocución.

4.2.2. Metodologías de enseñanza aplicadas en la clase

Tomando en cuenta los diferentes enfoques y métodos sobre la enseñanza de idiomas como el enfoque comunicativo de la educación lingüística, que centra su atención en las habilidades o destrezas comunicativas que debe desarrollar el estudiante en el aprendizaje de una determinada lengua, corresponde realizar las siguientes precisiones. Como señala Lomas (1999), la competencia comunicativa y el conocimiento instrumental que hace posible el uso adecuado de la lengua, exponemos algunas consideraciones sobre los métodos, las técnicas y estrategias como también el uso de los recursos didácticos que se aplican actualmente en los cursos de aymara, a fin de ver las implicaciones favorables o desfavorables para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.2.2.1. Métodos

Como mencionamos en el marco teórico, la enseñanza y aprendizaje de una lengua debe estar orientado en el enfoque comunicativo que promueve la educación lingüística, a partir del desarrollo de las habilidades o destrezas comunicativas que busca alcanzar el estudiante en el momento de aprender una segunda lengua. Según Breen [1987], citado por Lomas (1999, p. 154) el enfoque comunicativo resalta las siguientes características: Su objetivo principal es la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas. Asimismo, relaciona el conocimiento formal sobre la lengua con el conocimiento instrumental que hace posible el uso adecuado de la lengua. Además, dentro de la competencia comunicativa se identifica cuatro dimensiones: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica Richards y Rodgers (1998). La competencia gramatical se refiere al conocimiento de la gramática y del léxico de la lengua. La competencia sociolingüística se refiere a la comprensión del contexto social en que se realiza la comunicación. La competencia discursiva tiene que ver con la interpretación de los elementos individuales del mensaje según cómo se presenta el significado en relación con el discurso. La competencia estratégica está referida a las estrategias que los participantes emplean para la comunicación.

El enfoque comunicativo incorpora en el programa de enseñanza, estructuras, funciones, nociones, temas y tareas (Areizaga, 2000), los cuales se desarrollan a través de diversas actividades. Estas actividades implican al estudiante en la comunicación; incluyen procesos como compartir información, negociar el significado y participar en una interacción comunicativa. Por otro lado, este enfoque plantea que en las actividades comunicativas los estudiantes deben sentir la necesidad de usar la lengua para algún propósito determinado. Como señala Sánchez (1993) las actividades deben ser de carácter comunicativo, es decir, la actividad comunicativa debe apuntar hacia la obtención de un tipo de lenguaje que sirva y sea útil para la comunicación. Asimismo, Littlewood (1981) distingue entre dos tipos principales de actividades de la enseñanza comunicativa: las actividades de comunicación funcional y las actividades de interacción social. El primero está referido a la selección de aquellos enunciados que sirvan para transmitir el significado

que se desea en una situación concreta. El segundo tiene que ver cuando el hablante selecciona los recursos de la lengua de acuerdo a la situación social en que se encuentra.

Dentro de este enfoque, un método comunicativo integral debe componer equilibradamente la competencia comunicativa junto con las demás competencias que lo constituyen, para alcanzar una comunicación eficaz en el aprendizaje de una segunda lengua. En este sentido, considerando estos elementos epistemológicos, a continuación pasamos a analizar la aplicación de los métodos en la enseñanza del idioma aymara

En cuanto a la metodología de enseñanza y aprendizaje empleada por los docentes del idioma aymara de la carrera de Lingüística e Idiomas existen diversas opiniones. La mayoría de los estudiantes consideran que el método empleado por los docentes es bueno, porque según ellos les ha permitido alcanzar sus expectativas y lograr el aprendizaje del aymara cuantiosamente. En esta perspectiva, para algunos el método utilizado por el docente es directo, fácil y contextualizado.

“Directo y fácil, o sea no es tan conflictuado como las clases de ingles no ve? que tienes que aprenderte los verbos y aprenderte de memoria, como matemáticas en cambio con el licenciado no, hacemos diálogos, y hay introducimos los verbos todas esas cosas.” (EE7: P15)

“Me parece bueno, porque para mi es más fácil aprender mediante preguntas, o sea aprendes más, cuando te enseñan los sufijos también es una parte muy importante, su método es bueno.” (EE5: P9)

Se ha podido advertir que la mayoría de los docentes emplean el método basado en el enfoque comunicativo, este método se caracteriza por desarrollar las habilidades lingüísticas y comunicativas tomando en cuenta el entorno social donde vive la persona que aprende una lengua, también toma en cuenta las diferentes situaciones comunicativas de los hablantes de una lengua determinada. Este método es bastante práctico y funcional para el aprendizaje de todas las lenguas por priorizar el proceso comunicativo, en este sentido también se aplica en la enseñanza del aymara.

“Bueno cuando hablamos de comunicación estamos hablando del método comunicativo, esta técnica que está muy bien fundamentada, pero hay otros, el lenguaje total por ejemplo, es una combinación que lo hago, no hay un método puro pero mi método está

basado básicamente en la parte de diálogos, la parte de discusión, y en eso juega preponderantemente la comunicación, y por eso estamos usando eso y otros van a ver desde la parte de la funcionalidad y la estructura, ambos son aspectos que deben entrar y en una comunicación si bien es funcional la parte estructural no es ajena.” ED1: P1)

Sin embargo, existen también apreciaciones desfavorables desde la perspectiva estudiantil. Una parte de los estudiantes señalaron algunas deficiencias en el método empleado por algunos docentes, según ellos, no sería tan adecuado para el aprendizaje del aymara. Para dichos estudiantes, el método que utiliza el docente a veces no es tan motivador y no permite desarrollar todas las habilidades que faciliten la adquisición del aymara, donde sólo se priorizan las habilidades de lecto-escritura y se advierte la falta de prácticas orales en aymara.

“Yo creo que no es tan adecuado, porque no nos da fotocopias extra o bien no llevamos un texto determinado para aprender aymara eh, como decía no nos da esas copias para poder practicar. Tiene métodos, mas que todo nos hace practicar lectura de acuerdo a eso ve el docente si tenemos alguna dificultades o no tenemos.” (EE9: P19)

“Yo pienso que necesitamos un guía más fuerte, porque a veces vemos que hay unas contradicciones entre un texto que digamos nosotros buscamos en la biblioteca en la parte escrita y en la parte de pronunciación. El método del licenciado es un poco práctico pero necesita profundizarlo más porque parecía que era un poco superficial, tendríamos que practicar yo pienso, porque yo he necesitado más de una explicación, más de dos veces y me parecía que esa una vez no es suficiente.” (EE12: P27)

Son algunas limitaciones y deficiencias que son comunes en la labor docente, al parecer aquello se debe a dos aspectos fundamentales: por un lado, la falta de propuestas metodológicas que potencien apropiadamente el aprendizaje del idioma aymara; por otro lado, debido a que la lengua aymara está recién en proceso de desarrollo y normalización desde hace más de dos décadas. Frente a esta situación, quienes están en la tarea de enseñar el aymara, se ven obligados a diseñar su propia metodología en base a su experiencia, por lo tanto existen algunos vacíos que se subsanarán con el transcurrir de mucho tiempo, tal como pudieron revelar los estudiantes en sus apreciaciones.

4.2.2.2. Técnicas

Respecto a las técnicas empleadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma aymara, los estudiantes entrevistados indican que los docentes emplean una diversidad de técnicas durante el desarrollo de las clases de aymara. Lo mismo fue corroborado con la versión de los docentes y la observación realizada en el aula.

Habitualmente, en una clase de aymara, el desarrollo de las unidades temáticas se realiza a través de preguntas y respuestas donde el docente comienza a formular preguntas a los estudiantes y posteriormente ellos interactúan solos entre dos personas y en otras situaciones también lo realizan en forma grupal, de manera que los estudiantes desarrollan la comunicación oral.

“Me parece bueno, porque para mí es más fácil aprender mediante preguntas, o sea aprendes más, cuando te enseñan los sufijos, también es una parte muy importante, su método es bueno.”(EE5: P9)

Otra de las técnicas más empleadas consiste en que los docentes hacen salir a los estudiantes a la pizarra a fin de corregir las fallas ortográficas en la escritura, esta actividad se realiza frecuentemente donde el docente o algún estudiante hace el dictado de una oración o texto corto para que el estudiante que está frente a la pizarra primeramente escuche la oración y luego pueda escribir en forma correcta y leerlo al mismo tiempo; de esta forma se enfatiza el proceso de lecto-escritura y la comprensión de las palabras.

“Mas que todo, utiliza la pizarra para salir a escribir, mientras escribimos, si es que tenemos algún error él nos corrige no? y de ahí también vamos aprendiendo todo. En primer semestre, segundo semestre hemos ido utilizando el texto y de acuerdo al texto iba avanzando el docente y en el texto mismo te daban algunas prácticas, algunos trabalenguas, canciones, etc.” (EE9. P19)

La técnica más conocida y que no se puede eludir en el aprendizaje de idiomas es el desarrollo de los diálogos situacionales en forma bipersonal y grupal; estos diálogos facilitan la pronunciación y el manejo fluido de las expresiones que requieren de mucha práctica; además intervienen los factores psicolingüísticos como la actitud y el estado anímico de los

hablantes en el momento de la comunicación. Para reforzar la expresión oral, algunas veces el docente hace participar a los estudiantes hablantes a fin de que los demás escuchen la pronunciación y la entonación de las palabras y frases aymaras, de esta manera se rescata la experiencia de los estudiantes aymara hablantes en el curso, como podemos apreciar en la afirmación de un docente.

“Bueno el método que más utilizó es el método de conversación, de comunicación, conversando, charlando, haciendo también actividades en grupos de a dos, de a cuatro, previamente ellos conversan luego aprenden, de esa manera aprenden fácilmente.” (ED4: P11)

No obstante, para algunos estudiantes que aprenden el aymara, las técnicas e instrumentos utilizados en las clases, resultan ser insuficientes para lograr el aprendizaje a un nivel intermedio. En este sentido, se advierte la falta de mayor participación de los estudiantes monolingües castellanos; es decir, los docentes no dan mucha prioridad a aquellos estudiantes que no tienen ninguna base en el manejo del idioma. Asimismo, para ellos existe la necesidad de apoyar el desarrollo de las clases con materiales adicionales como ser los textos o fotocopias complementarios para ejercitar la lengua en forma oral y escrita.

“Yo creo que existe un comisión de docentes no? y entonces ahí debería de discutirse este tema y así ellos puedan concluir en qué estrategias y qué métodos son los que hacen más falta para que el alumno pueda aprender o bien utilizar otras didácticas para el aprendizaje, que nos den otras copias extras para así poder aprender en nuestras casas, porque no nos dan, o sea ellos escriben en la pizarra, van a hacer esto, van a contestar algunas preguntas, sólo es eso pero mientras no tenemos algún texto o algunas copias extras para poder practicar o decir esto se escribía así yo no he escrito así.” (EE9: P20)

Estas aseveraciones nos dan cuenta de la necesidad de contar con una propuesta metodológica integral que cubra la necesidad de todos los estudiantes, que generalmente se caracterizan en tres grupos, los hablantes, semi-hablantes y no hablantes, lo cual se constituye en una de las dificultades más marcadas que, en muchos casos, tiene repercusiones negativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque este problema es un tema institucional que persiste hasta la fecha, debido a que no se puede superar prontamente por las limitaciones presupuestarias que tiene la carrera más que todo en la infraestructura.

4.2.2.3. Recursos didácticos

Una de las limitaciones que se ha evidenciado frecuentemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma aymara, está referido al uso de medios o instrumentos didácticos en el aula; tomando en cuenta que en nuestro medio no existen suficientes materiales elaborados específicamente para el aprendizaje del aymara como segunda lengua. Aquello puede ser atribuible principalmente a dos razones; primero es necesario considerar que la lengua aymara aún está en pleno proceso de normalización en lo que se concierne a su sistema de escritura y; segundo, la enseñanza del aymara en las universidades en nuestro medio no es de larga data. Frente a esta situación, los docentes que están a cargo de esta asignatura se dan diversos modos para brindar el apoyo necesario a sus estudiantes. A continuación señalamos los recursos más empleados en las clases de aymara.

Con escasa diferencia, la mayoría de los docentes trabajan utilizando los recursos básicos e imprescindibles en el aula como ser: pizarra, marcador y almohadilla; según los informantes, a veces, estos materiales no siempre están en buenas condiciones como para dar la utilidad necesaria. Otro material que se utiliza generalmente en las sesiones es el texto base aconsejable para cada nivel, o en todo caso también se usan las fotocopias del mismo texto y de otros textos de apoyo que contienen verbos, sufijos, cuentos, trabalenguas, canciones, etc. Asimismo, no se observa mucho el uso de diccionarios en el aula, algunos estudiantes utilizan ocasionalmente el diccionario o vocabularios de bolsillo que son de fácil acceso, aunque no siempre encuentran todos los términos que requiere consultar, porque en nuestro medio existen contados diccionarios completos y especializados.

Respecto a los textos de enseñanza y aprendizaje del aymara, debemos indicar que existen escasos trabajos, si bien hoy en día se pueden ver una serie de textos con título de aprendizaje de aymara cuyos contenidos son muy elementales y no están elaborados en base a criterios de una metodología de enseñanza. En cuanto se refiere al sistema universitario, hasta el momento sólo se conocen textos elaborados para los primeros niveles, tales como Aru Anta (2003), Aymarát Parlasiñani (2005) y otros; todavía queda por hacer textos para los niveles intermedio y avanzado. En esta perspectiva, cada docente elabora su texto en

forma de policopiados de acuerdo a las temáticas del programa que corresponde a un determinado nivel y son proporcionados a los estudiantes a fin de que ellos puedan hacer el seguimiento de cada una de las unidades didácticas.

“Primero estaba usando el libro, pero ahora veo que tiene su propio material, nos ha entregado hojas de sufijos, las mismas preguntitas en hojitas, cuentos cortos en aymara y bueno utiliza buenos recursos.” (EE5: P9)

“Por la carencia que tenemos en la carrera o en la mención, utilizamos lo único que utilizamos es el libro, la pizarra con sus correspondientes marcadores.” (ED2: P7)

Por otro lado, cabe indicar también que algunos docentes utilizan cuadros didácticos confeccionados por ellos mismos. Estos cuadros pueden contener textos escritos sobre diferentes temas relacionados con la cultura aymara, como también dibujos de animales, plantas, productos, cuerpo humano, objetos, etc. Sin embargo, estos cuadros didácticos no son utilizados en cada clase, sino de manera esporádica. Sólo en un aula llamada laboratorio se puede observar diferentes cuadros con diversas ilustraciones empezando desde el alfabeto aymara, dichos, adivinanzas y algunos proverbios aymaras que son conocidos y se practican en nuestro medio.

“Ah bueno, a veces trae dibujos así en cartulina, hay de animales o de parte del cuerpo humano y nos indica, y nos hace participar ¿qué nombre tiene esto? Así en aymara nos dice, eso sería.” (EE3: P5)

Algunas veces, los docentes también acostumbran utilizar papelógrafos que hacen elaborar a los propios estudiantes con el fin de socializar algunos refranes, dichos y otros mensajes en aymara acompañado de dibujos, colocándolos en las paredes para que todos los estudiantes puedan observar sin dificultad. La Textuación del aula es otra de las estrategias que facilita en gran medida la lectura comprensiva.

“Um... aquí no hay caso de utilizar ni data show ni transparencia, porque tan pobre que es nuestra carrera, apenas utilizo mi papelógrafo, doblado traigo a veces, la pizarra y marcadores de colores y eso mayormente utilizo, una vez que empiezan a leer y escribir, les doy algunos libros para que puedan leer y descifrar.” (ED4: P11)

Otro aspecto que más llama la atención es el uso de medios, es decir, se observa el escaso uso de la grabadora en las clases de aymara. Este recurso es muy necesario e

infaltable ya que es muy útil para perfeccionar la pronunciación y la comprensión, por ejemplo, en las clases de los idiomas extranjeros el uso de este material es imprescindible, porque los textos que ellos utilizan vienen acompañados de material de audio, ya sea grabaciones en cintas magnetofónicas o CDs. En cambio, son muy pocos los docentes que utilizan este medio en las clases de aymara y, si emplean, lo hacen de vez en cuando, el momento de escuchar algún cuento, música, una historia o alguna grabación a las personas aymara hablantes. La ausencia de la hipermedia¹⁶ en el aprendizaje de un idioma, se debe a la escasez de materiales grabados en cintas magnetofónicas en nuestro medio, hasta el momento no existe un método de aprendizaje acompañado de estos instrumentos.

“Recursos didácticos...bueno a veces utilizamos grabadoras, a veces utilizamos fotografías más que todo la pizarra y también algunas fotocopias no? con ilustraciones.” (ED3: P9)

No obstante, los estudiantes que actualmente llevan la materia están conscientes de las desventajas que causa la falta de la grabadora en la clase, por eso algunos reclaman la ausencia de materiales alternativos como textos o fotocopias que les sirvan de apoyo.

“... más fotocopias yo creo en vocabulario más que todo, fotocopias, grabadoras, grabaciones, pero grabaciones de personas que sean de nativos hablantes del aymara, que leen digamos una lectura en aymara, y nosotros repetir lo que ellos están diciendo como en ingles...” (EE10: P24)

En consecuencia podemos resumir haciendo notar que existe bastante limitación en cuanto al uso de materiales didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del aymara, uno por la escasa producción audiovisual en nuestro medio, y otro por falta de manejo de los medios tecnológicos como son los programas informáticos para la elaboración de materiales didácticos en aymara.

¹⁶ Según DRAE (2011) la hipermedia, en informática, es la integración de gráficos, sonido y video en un sistema que permite el almacenamiento y recuperación de la información de manera relacionada. En la enseñanza de idiomas se refiere a programas que incorporan texto, imagen y sonido que permiten interactuar a la persona que aprende.

4.2.2.4. Estrategias de enseñanza y aprendizaje

En cuanto se refiere a las estrategias de enseñanza y aprendizaje del aymara podemos encontrar varias actividades que se realizan durante el desarrollo de una clase, las mismas están inmersas en la metodología empleada por el docente, es decir, depende mucho de la iniciativa y la creatividad de cada docente que es uno de los actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación veamos el desarrollo de las estrategias más empleadas en las clases de aymara.

Como se indicaba anteriormente, la mayoría de los cursos de aymara en la carrera se caracterizan por la presencia de estudiantes con diferente nivel de conocimiento del idioma, mayormente existen estudiantes que no tienen conocimiento del aymara; algunos conocen poco, es decir, son semi-hablantes y otros son hablantes. Esta situación pone en desventaja a aquellos estudiantes que son no hablantes o no saben el idioma. Tomando en cuenta esta realidad, algunos docentes brindan más apoyo a los estudiantes no hablantes dándoles la prioridad en la participación, haciéndoles sentir más confianza, incluso ofreciéndoles atención personal en el aula.

“Quizás (los no hablantes) son los que más están poniendo atención, quizás son los que más asisten a las clases no? y ejemplo en otras materias son los que más dan importancia, son los que más vienen por decir así no? a veces los que ya saben inclusive ya no vienen, y al final quizás hay problemas porque el que sabe a veces tiene 51 y el que no sabe tiene 80, a veces eso pasa también. Si necesariamente.” (ED3: P9)

Una de las estrategias empleadas por parte del docente para brindar apoyo a los estudiantes no hablantes consiste en la realización de las dinámicas participativas en el desarrollo de la clase, empleando canciones, cuentos, adivinanzas y trabalenguas en aymara, de manera que los estudiantes se sienten motivados a participar en forma voluntaria o cuando les pida el docente, ya sea de manera individual, por pares o también grupalmente. Estas actividades ayudan a desarrollar la competencia oral del idioma. También hay refuerzo en la parte de la pronunciación de sonidos que dificulta la comunicación oral.

“Mira yo como recursos didácticos, tal vez algunas veces yo me llevo algunas láminas, algunos cuadros, luego a veces también llevo para motivar a los estudiantes, algunos

medios como adivinanzas, canciones, trabalenguas no? es una forma de motivar a los estudiantes entonces también el tema que voy a abordar, también tiene que estar relacionado con todo aquello. Eso lo que en este momento puedo indicarle no?” (ED5: P15)

Algunos docentes optan por organizar a los estudiantes por parejas, haciéndoles sentar una persona no hablante con otra persona hablante, esto con el fin de lograr que el estudiante que tiene conocimiento de la lengua colabore durante la clase al estudiante que no sabe la lengua, promoviendo el aprendizaje cooperativo. Esta actividad es muy ventajosa para aquellos estudiantes castellano hablantes que tienen dificultades en el manejo de la lengua aymara, porque al contar a su lado con un compañero hablante puede consultar la duda que tenga en la pronunciación de algunas palabras o saber el significado de las mismas.

“...hacer un grupo, en este caso con estudiantes que hablan la lengua y estudiantes que no hablan la lengua. Entonces justamente ahí trabajan los estudiantes monolingües no? así ese se llama el proceso de andamio, ahí justamente los que saben va motivando y a la vez va jalando de la mano así no? Y los monolingües dentro ese grupo también tiene que hacer un pequeño esfuerzo para responder a las expectativas de los hablantes. Entonces esa es una forma de trabajar con los estudiantes monolingües y es una forma de apoyar...” (ED5: P16)

“Bueno nos apoya tratando de juntarnos con los que saben no? con los que han nacido hablando aymara o, es que han vivido con familiares que saben aymara, entonces con ellos nos junta y en algo nos ayuda eso. Aparte de eso con fotocopias que a veces tienen traducción y nos orientamos.” (EE10: P21)

Las estrategias que se desarrollan con mayor frecuencia para lograr las habilidades de lecto-escritura se dan cuando el docente hace que los estudiantes no hablantes, como también los hablantes, salgan a la pizarra con la finalidad de desarrollar la práctica de la escritura que requiere mucha atención de parte de los estudiantes. Del mismo modo, para el refuerzo de la lectura, el docente acostumbra hacer pasar adelante a cada estudiante para que éste lea en voz alta, mientras sus compañeros del curso escuchan el contenido de la lectura; posteriormente el docente formula preguntas al curso para controlar la asimilación del contenido del texto. Otras veces, los docentes les ayudan a corregir las prácticas en la pizarra, haciéndoles notar las dificultades que tienen en la escritura.

“El licenciado nos hace salir, o sea escribimos la práctica en la pizarra y cada uno tiene que leer en voz alta la práctica que está escrito en la pizarra, como somos poquitos,

entonces todos participamos y yo creo que esa es la mejor manera de aprender a hablar en aymara.” (EE10: P24)

Por otro lado, según el criterio de los estudiantes, las estrategias que se utilizan actualmente presentan algunas limitaciones, más que todo para aquellos que son semi-hablantes y no hablantes, son escasas las técnicas que faciliten el aprendizaje; por ejemplo, ellos indican que existe poco apoyo de parte del docente hacia los estudiantes monolingüe castellanos, lo cual significa que, no todos los docentes dan prioridad al estudiante principiante en aymara; es decir, prestan la misma colaboración a todos.

“Bueno no apoya mucho, pero nos hace entender un poquito así cuando, si no le hemos entendido muy bien dice en español eso nomás, no apoya mucho en ese sentido. Debería apoyarnos dándonos referencias así de libros o diccionarios eso sería lo bueno, o que si sus textos tendría abajo así unos subtítulos en español, así primero el idioma aymara y abajo lo que significa en español eso sería bien.” (EE3: P5)

Del mismo modo, los estudiantes advirtieron la falta de profundidad en la explicación gramatical, específicamente la parte de la morfofonémica aymara, tomando en cuenta que el aymara es un idioma sufijante y existe la necesidad de ampliar el uso de los sufijos aymaros. Inclusive, uno de los estudiantes hizo notar la falta de dominio de los temas meramente gramaticales en la materia.

“A principios no entendíamos muy bien eso de los sufijos, no teníamos una base de lo que eran exactamente... un sufijo o la colocación de prefijos era un poquito complicado. En la explicación de los verbos y las terminaciones porque necesitábamos más la explicación sobre futuro... del presente del pasado a veces encontrábamos en eso un problema porque no había suficiente tiempo...” (EE12: P27)

En suma podemos decir que se brinda poco apoyo a los estudiantes monolingües castellanos de parte de los docentes que enseñan el idioma aymara. Por otro lado, podemos advertir que las actividades que se realizan en el aula están más orientadas a la práctica de lecto-escritura, donde se puede rescatar el aprendizaje cooperativo entre estudiantes no hablantes y los estudiantes aymara hablantes.

4.2.2.5. Tiempo de estudio

Actualmente, en la carrera de Lingüística e Idiomas, las clases del idioma aymara son de cuatro días semanales, cada sesión comprende una duración de una hora y media (90 minutos) que suman seis horas semanales (360 minutos) y veinticuatro horas al mes (1440 minutos); generalmente las clases se programan de lunes a jueves en horarios de mañana, tarde y noche.

De acuerdo a los resultados de las entrevistas realizadas a estudiantes como también a docentes del área de aymara de la carrera de Lingüística e Idiomas, el tiempo destinado para el aprendizaje del idioma no es suficiente. En este sentido, se muestra el criterio unificado de la mayoría de los estudiantes de que el tiempo para el aprendizaje del aymara debería ampliarse, sólo una menor parte de los estudiantes dicen estar conformes con el tiempo programado actualmente.

“No es suficiente, cuatro niveles es muy poco por más que se pase cuatro días no es suficiente, porque se ha comprobado de que los estudiantes no siempre salen hablando, necesitan cursos de reforzamiento, algo había que hacer no es suficiente el tiempo. Había que prolongarlo el tiempo un poco más, o sino programar cursos de reforzamiento, más apoyo había que darles específicamente a los no hablantes porque los cursos son siempre heterogéneos.” (ED6: P25)

“Yo creo que no... el horario que pasamos de una hora y media, no abarca todo lo que queramos aprender, ya que pasa rápido y además cuando estás en el nivel cuatro no tienes un vocabulario así suficiente para decir que puedes hablar el aymara correctamente, yo creo que solamente los nativos hablantes tienen eso, en cambio las personas que no sabemos que estamos aprendiendo necesitamos pasar el cinco y el seis consolidación.” (EE10: P23)

Como se puede observar en el testimonio de los estudiantes, la mayoría de ellos sugieren aumentar una clase más en la semana. Otros piensan que debería ampliarse a cinco o seis semestres, o sea, añadir dos niveles más significa seis semestres la duración del curso, como ocurren en los idiomas extranjeros. Algunos estudiantes indicaron que el horario de una hora y media al día es insuficiente para adquirir la competencia comunicativa adecuada, ya que la mayoría de ellos tiene dificultades y limitaciones en el aprendizaje como ser el problema de carencia lexical. Esta situación tiene que ver, en alguna medida, con el medio

social; es decir, en el contexto urbano como la ciudad de La Paz la gente no habla mucho el aymara, por tanto los estudiantes no tienen la oportunidad de practicar esta lengua.

“No son suficientes, porque aún estando en cuarto tenemos muchas dificultades, yo creo que debería darse el quinto y el sexto más para una consolidación para así aclarar algunas dudas que aún tenemos tanto en escritura, lectura, vocabulario.” (EE9: P19)

En consecuencia, salta a la vista la necesidad de extender el tiempo de estudio del aymara a cinco o seis niveles, debido a que en los cuatro niveles vigentes actualmente no se pueden alcanzar resultados satisfactorios más que todo en la práctica oral. Este aspecto debe ser tomado muy en cuenta para el diseño del nuevo currículo a futuro, ya que se trata de un idioma nativo cuyo uso está todavía restringido a espacios sociales determinados en los centros urbanos e incluso en las áreas rurales está siendo desplazado por el castellano a razón de que cada vez se va incrementando el número de bilingües en desmedro de la originalidad e integridad del aymara.

4.2.3. Desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas

Antes de desarrollar esta parte, cabe hacer algunas consideraciones sobre las competencias comunicativas y competencias lingüísticas dentro del enfoque comunicativo de la educación lingüística que se constituye en un nuevo paradigma en el diseño de programas de enseñanza de la lengua. Para Lomás (1999) la competencia comunicativa es un conjunto de saberes, estrategias y habilidades que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre las personas. Esta competencia integra tanto conocimientos lingüísticos como habilidades y saberes estratégicos, sociolingüísticos y textuales que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas dentro y fuera de la escuela, porque al aprender a hablar una lengua, no solo se aprende a utilizar la gramática de esa lengua, sino también el modo más adecuado de usarla según las características de la situación de comunicación.

En cambio, la competencia lingüística se refiere a la internalización individual de la gramática de una lengua (Chomsky, 1965). Es decir, la competencia es el sistema de reglas

interiorizado por hablantes y que constituye su saber lingüístico, gracias al cual son capaces de pronunciar o de comprender un número infinito de oraciones inéditas (Dubois y otros, 1979). En el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, la competencia lingüística está referida prácticamente a la competencia gramatical que está relacionada con el dominio del código lingüístico verbal o no verbal, aquí se incluyen características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica (Canale, 2000). En consecuencia, tanto la competencia comunicativa como la competencia lingüística van ligadas en el periodo de aprendizaje de la lengua.

4.2.3.1. Competencia comunicativa

Retomando el planteamiento de Baker (1997), la competencia comunicativa en el aprendizaje de idiomas consiste en desarrollar las habilidades de escuchar y hablar, además de escribir y leer para disponer del conocimiento práctico de las normas de uso de la lengua. Las dos primeras habilidades constituyen la base fundamental para el logro de la comunicación oral; es decir, la competencia comunicativa se concreta en la capacidad para comprender y producir discursos. A continuación detallamos cómo se desarrollan estas capacidades en los estudiantes que aprenden el idioma aymara.

4.2.3.1.1. La comprensión

Según la observación de aula y las entrevistas realizadas a los estudiantes de los diferentes cursos, la mayoría de los docentes utilizan el aymara como idioma de comunicación durante el desarrollo de la clase; sin embargo, algunas veces alternan con el castellano para indicar algunas actividades que deben desarrollar los estudiantes. También hemos podido advertir que algunos docentes utilizan el aymara y el castellano simultáneamente para aclarar algunas dudas de los estudiantes no hablantes. Según ellos, la presencia de grupos heterogéneos en los cursos les obliga a desarrollar la clase en modalidad bilingüe empleando el aymara y el castellano.

“Lo que debería de hacerse es en lengua, es una clase de aymara, entonces como toda lengua, se tiene que desarrollar en aymara pero a veces hay necesidad de usar el castellano para hacer aclaraciones, porque si uno entra hablando aymara hasta la salida los chicos se desubican, tratándose de los no hablantes, monolingües castellanos, tienen problemas de comprensión.” (ED6: P23)

“No, alterno en clases, porque tengo dos grupos diferenciados unos son hablantes y otros no hablantes. Entonces, mis clases son bilingües tal vez ya.” (ED1. P2)

En el aprendizaje del aymara, como en otras lenguas, adquirir la capacidad de comprensión es fundamental y requiere de mucha atención. Tal como se ven en los testimonios de los docentes y se pudo corroborar también en las observaciones de aula, los estudiantes, al principio tienen muchas dificultades en poder entender las expresiones, ellos preguntan constantemente a sus compañeros o en algunos casos al docente sobre el significado de las palabras, frases y oraciones que se están utilizando. En cambio algunos se dedican a buscar en el diccionario, pero muchas veces no lo encuentran lo que quieren saber, porque en los diccionarios no están registrados todo lo que uno quiere encontrar.

Como se ha venido constatando, la dificultad mayor radica en la adquisición de la oralidad, donde se requiere incorporar más estrategias que permitan generar expresiones cotidianas y básicas que den lugar al fortalecimiento de esta destreza, tomando en cuenta que los estudiantes no muestran una competencia comunicativa que pueda satisfacer sus necesidades comunicativas, ellos interactúan en aymara utilizando algunas palabras o expresiones sueltas en momentos de encuentro entre compañeros de curso, donde se observa emplear alguna expresión básica que hayan podido aprender como ‘*kamisaki*’ en el saludo, *jikisiñkama*’ en la despedida, etc.

4.2.3.1.2. La expresión oral

El apoyo del docente se hace inevitable cuando se trata del desarrollo de la expresión oral en el aula, esta actividad se encara con muchas limitaciones, puesto que la mayor parte de los estudiantes monolingüe castellanos tienen deficiencias en el manejo del vocabulario, porque su repertorio lexical es aun muy reducido. La dificultad en el uso oral es mayor con relación a otras habilidades, ya que ellos utilizan el aymara sólo en el aula durante el

desarrollo de las clases y no así en otros espacios como hicimos notar en las secciones anteriores.

“Yo creo que es el vocabulario la dificultad más grande que tenemos, porque, o bien cuando sabemos esa palabra en aymara alternamos con el castellano y así existe esa mezcla entre el aymara y el castellano.” (EE9: P20)

“Para mí que es el hablar, leer ya puedo, escribir también, ya escucho comprender también, el hablar es lo más difícil.” (EE5: P10)

Como indicamos anteriormente, la comunicación oral se efectúa mayormente cuando los estudiantes están obligados a realizar conversaciones relacionadas sobre diferentes temáticas ya sea en pares o en forma grupal. En algunos casos también realizan conversaciones en equipos de trabajo, donde se nombra un líder o representante que participa a nombre del equipo, estos diálogos son bastante pausados y sencillos y requiere de mucho esfuerzo. En algunos casos se realizan también exposiciones individuales, en las que cada estudiante manifiesta sus ideas frente a los demás.

En consecuencia debemos hacer notar que la comunicación oral entre estudiantes se reduce a momentos específicos como la práctica de diálogos en el aula, cuando tienen que realizar algún trabajo, a veces repasan horas previas al examen oral. En otras ocasiones los estudiantes que no tienen suficiente competencia comunicativa acuden a sus amigos o compañeros que hablan el aymara para que ellos puedan ayudarles ya sea en la pronunciación o en aclarar el significado de las expresiones. Todos ellos son aspectos que interfieren en el proceso de aprendizaje del aymara.

4.2.3.2. Competencia lingüística

El desarrollo de la competencia lingüística está referido al conocimiento de las normas gramaticales de la lengua meta, es decir, la lengua objeto de aprendizaje, como señala Canale (2000), es entendida a la vez como capacidad innata para hablar una lengua y como conocimiento de esa lengua. Estas leyes pueden ser fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas.

Un aspecto importante que se ha podido observar en los estudiantes monolingüe castellanos, es que el conocimiento previo de su lengua materna el castellano favorece el aprendizaje de la estructura morfosintáctica de la lengua aymara, y esto coadyuva al fortalecimiento de la lengua oral; vale decir, en principio ellos construyen oraciones de acuerdo a la comparación de elementos sintácticos y morfosintácticos de ambas lenguas, aunque al inicio se encuentran con mayores diferencias que similitudes, tratándose de un idioma aglutinante como el aymara donde las formas oracionales se realizan a base de sufijos, por lo que ellos se ven en la necesidad de conocer la morfología.

4.2.3.2.1. La escritura

En el desarrollo de la escritura, según los estudiantes castellano hablantes, el aprendizaje de los aspectos gramaticales también trae algunas desventajas, debido a que ellos tienen cierta interferencia con su lengua materna en la escritura y en la traducción de las oraciones aymaras. En la mayoría de los casos, el discernimiento de las categorías gramaticales del aymara se logra gradualmente, empezando por los elementos básicos y fundamentales de una oración como son las palabras nominales, verbales, adjetivales y adverbiales, hasta llegar al manejo de estructuras mayores. Conforme va pasando el tiempo en el proceso de aprendizaje, los estudiantes van habituándose al manejo de estructuras morfosintácticas complejas que están constituidas a través de la sufijación de elementos lingüísticos sobre una raíz, que es la característica de la lengua aymara.

“Para mí especialmente lo más difícil ha sido, como es una lengua aglutinante no ve?, yo trataba, al principio, de separarlo como el español, al último me he dado cuenta, es aumentar los sufijos nomás, eso ha sido más difícil. O sea, al principio cuando he empezado no podía comunicarme así, hacer diálogos, mezclaba con el español.” (EE7: P15)

Algunos estudiantes escriben bien el aymara aunque no tengan la práctica oral, porque ellos han asimilado primero la estructura de la lengua, aunque todavía no lo entienda el significado de las expresiones. Entonces aquí aparece otro problema que requiere de una solución, la comprensión del mensaje de lo que ellos escuchan y escriben.

“Yo creo que es comprender y hablar, porque de escribir puedes escribirla, de leer puedes leerlo, pero de comprender, yo por ejemplo, yo lo leo normal, lo escribo normal, pero no le puedo, no, no es comprender, sino de entender, porque a mi me dan por ejemplo un cuento, un cuento de cuatro líneas digamos y de cuatro yo no entiendo las palabras muchas veces no entiendo...” (EE6: P14)

Los factores sociolingüísticos también inciden en el proceso de aprendizaje, y ello tiene que ver con la falta de estandarización de la lengua, como se sabe, el aymara no tuvo tradición escrita en el pasado sino oral, ello hace que las reglas de escritura estén en pleno proceso de normalización, incluso se puede ver que algunas categorías gramaticales específicas del aymara todavía no están bien determinadas. En consecuencia, los estudiantes que aprenden aymara tropiezan con algunas limitaciones en el manejo de las normas gramaticales específicas, no por lo que no aprenden sino por las ambigüedades que aparecen a veces. Por ejemplo, en el conocimiento de la parte fonológica, hasta antes de ingresar a los cursos de aymara, los estudiantes desconocen por completo el alfabeto oficial vigente desde 1984. El sistema fonológico del aymara se caracteriza por tener sonidos oclusivos que sólo se diferencian por un rasgo fonético, por ende la identificación de dichos sonidos requiere de mucho entrenamiento en la comprensión y la pronunciación.

4.2.3.2.2. La lectura

En el desarrollo del proceso de adquisición del lenguaje escrito, generalmente los estudiantes realizan la lectura de textos en forma individual o también por parejas, en cuyos contenidos se abordan sobre diversos temas de carácter cultural y literario, a pesar de que no se cuenta con suficiente material escrito en aymara. Del mismo modo, los estudiantes practican la actividad de lectura al momento de realizar un diálogo guiado por el texto; a veces cuando el docente les pide que salgan al frente del curso para leer en voz alta el texto producido por ellos mismos. Esta estrategia permite perfeccionar la pronunciación y la entonación de las diferentes expresiones relacionadas a contextos específicos.

“Practicamos la lectura mediante los periódicos escritos en aymara, que hay pocos por cierto, libros, cuentos, poesías y algunos folletos que existe también.”(EE8: P18)

Con respecto a esta dinámica debemos señalar que es la actividad que se practica con mayor frecuencia en la clase, tal es así que los estudiantes lo efectúan cada vez que tienen que copiar de la pizarra, cuando resuelven los ejercicios en la pizarra como también en sus cuadernos, asimismo hay momentos que realizan la composición de un texto breve, como también en el ejercicio del dictado.

“Eh... escribir más que todo, porque hay algunos sonidos que hay que grabárselo de memoria para poder anotarlos, en leer porque se necesita más práctica, al empiezo somos más tardones y estamos dudando en cada sonido y no podemos hablar o leerlo rápido.”
(EE12: P28)

No obstante, a pesar de la práctica persistente de la lectura, los estudiantes presentan dificultades en la asimilación de esta habilidad en aymara, por cuanto hace falta el reforzamiento con otras actividades que les permita fortalecer y consolidar esta capacidad, como indican los estudiantes.

4.3. INFLUENCIA DE LA ORALIDAD EN LA LECTO-ESCRITURA

Según el enfoque comunicativo que da importancia a la práctica como medio para desarrollar las destrezas comunicativas, la enseñanza de la lengua deberá reflejar las necesidades de los estudiantes, las cuales pueden describirse en función de las destrezas o habilidades de comprensión y expresión tanto oral como escrita. De acuerdo con el planteamiento de Cassany y otros, (2000) las habilidades lingüísticas se clasifican según el código oral (escuchar, hablar) o escrito (leer, escribir) y el papel receptivo (escuchar, leer) o productivo (hablar, escribir) que tengan en la comunicación. Además estas habilidades no funcionan aisladas sino que suelen utilizarse integradas entre sí, por tanto será difícil determinar cual es primera o primordial, dependerá del código que se considere relevante y básico para dar mayor énfasis en el aula. En esta perspectiva es necesario considerar ambos modos equivalentes, con funciones sociales diferentes y complementarias; por lo tanto, en el aprendizaje de una lengua deben recibir un tratamiento independiente y adecuado a las necesidades comunicativas de los estudiantes.

Nuestro trabajo está centrado en el código oral; es decir, prioriza el desarrollo de las habilidades escuchar y hablar. Sin embargo, de acuerdo al enfoque comunicativo sobre el aprendizaje de la lengua, también es necesario desarrollar otras habilidades que no se pueden perder de vista, tales como la lectura y escritura que permiten ampliar la literacidad. Al respecto López (1984) nos señala que el mayor o menor éxito del aprendizaje de la lectura y escritura está fuertemente condicionado por el desarrollo que se tenga del lenguaje oral, lo cual significa que el estudiante debe tener dominio de las estructuras lingüísticas y el vocabulario en su expresión oral, para que en la adquisición de la lecto-escritura reconozca dichas formas. Por tanto es importante hacer hincapié respecto al uso oral y el lenguaje escrito, entendiendo la oralidad como la base primordial para el dominio de la literacidad.

4.3.1 Dificultades en la oralidad

Según el DRAE (2010), una dificultad o problema se concibe como conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin, lo cual nos lleva a pensar que en todo proceso siempre se encuentra con alguna dificultad. En este sentido, el aprendizaje del idioma aymara presenta una serie de dificultades cuando se refiere a la adquisición y al dominio de las habilidades lingüísticas tanto en la oralidad como en la literacidad. A continuación puntualizamos los problemas más frecuentes que se han podido observar en las clases de aymara.

4.3.1.1. La pronunciación de fonemas

Según Richards y otros (1997) la pronunciación es la manera en que uno o varios sonidos se producen, además de que subraya más la condición en que estos sonidos son percibidos por el oyente. Como en todas las lenguas, el sistema fonológico del aymara posee sus propias reglas fonológicas y grafémicas para la representación de consonantes y vocales. En el proceso de aprendizaje, el problema radica mayormente en la diferenciación de las consonantes oclusivas y africadas del aymara (p, ph, p', t, th, t', ch, chh, ch', k, kh, k', q, qh, q'), toda vez que estos sonidos presentan cierta similitud en su forma, pero cada uno de ellos

fonológicamente poseen diferentes rasgos distintivos denominados: simples, aspirados y glotalizados que los diferencia uno del otro.

“Yo creo la mayor dificultad es cuando se refiere a las aspiradas, a las glotalizadas cuando distinguir entre p, ph, p’, o q todos esos casos de las consonantes. Otra sería también en aprendizaje de la escritura porque mediante la escritura uno no ve? también aprende a leer todo eso, yo creo que la escritura es una de las dificultades más no?” (EE9: P19)

Si hacemos una comparación entre los sistemas lingüísticos del aymara y del castellano podemos confirmar que ambas lenguas son de distinta tipología y genéticamente pertenecen a familias lingüísticas diferentes, esto hace que los sistemas fónicos también sean distintos. El consonantismo aymara se caracteriza por presentar sonidos oclusivos aspirados y glotalizados, mientras que el castellano solo posee consonantes oclusivas simples. En consecuencia, los estudiantes castellano hablantes tienen problemas en la articulación de las consonantes oclusivas aspiradas y glotalizadas porque su órgano fonador no está habituado a producir este tipo de sonidos. Otro aspecto que causa cierta interferencia en el aprendizaje son las consonantes del castellano (como la /q/, /x/, /j/, /w/ y /y/) que coinciden inicialmente en la representación gráfemica, pero en aymara estas consonantes poseen diferente función y pronunciación, aunque los fonemas como /y/ y /j/ se originan en el mismo punto de articulación, lo que hace al castellano hablante emplear al igual que en su lengua materna.

Semejante imprecisión ocurre en la pronunciación y la representación gráfemica de las vocales del aymara, tomando en cuenta que esta lengua tiene sólo tres vocales /a/, /i/, y /u/ con relación al castellano que tiene cinco, esta desigualdad del sistema vocálico de ambas lenguas origina mucha dificultad en el aprendizaje. El problema sobresale más porque el aymara presenta la variación alofónica en las vocales altas /i/ y /u/, ya que estas vocales, como señala Palomino (2008) tienen la capacidad de desplazamiento dependiendo del contexto en que aparecen, y conforme a su distribución complementaria presentan diferente realización fonética. Por ejemplo: son: semi-abiertas [e] y [o] cuando aparecen delante de las consonantes post-velares /q/, /qh/, /q’/ y /x/, y se convierten en más abiertas [E] y [O] cuando ocurren después de ellas. De otro lado, el aymara también registra vocales alargadas /a:/, /i:/ y /u:/, como resultado de una serie de procesos fonotácticos y morfofonémicos. Esta

particularidad del aymara provoca cierta incertidumbre en el manejo de la lengua escrita y la lengua oral.

“...es la pronunciación, porque el idioma aymara solamente tiene tres vocales y el castellano tiene cinco, esas son dificultades que generalmente se encuentran, o sea, la confusión de las vocales en las palabras. De los fonemas también... hay diferentes pronunciaciones en aymara ya sea, palatales, velares, alveolares, entonces si hay dificultades pero especialmente con aquellos que no tienen como lengua materna el aymara.” (EE8: P18)

Como se puede corroborar con la información anterior, la diferencia fonológica entre las lenguas aymara y castellano incide en el aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia podemos afirmar que tanto las palabras que contienen los fonemas oclusivos simples, aspirados y glotalizados como también las vocales altas que poseen variación alofónica, se constituyen en el área de dificultad dentro el proceso de enseñanza y aprendizaje, para ello se requiere implementar ejercicios de pronunciación como también de lecto-escritura, de manera que el resultado sea eficiente.

4.3.1.2. El habla fluida

Otro problema que se advierte en los estudiantes que aprenden el aymara está relacionado al manejo de las expresiones fluidas. De este modo, los estudiantes tienen mucha dificultad en aprender palabras sufijadas, es decir, aquellas palabras que derivan de nombres o verbos mediante la aglutinación de sufijos y que conforme se va añadiendo un morfema sobre una raíz, cambia el significado de la palabra o frase. El proceso de derivación de palabras se advierte normalmente en el habla cotidiana de los hablantes, como la expresión *utankaskakipuntwa* ‘yo me quedo en casa nomás’ que muchas veces no siempre está en concordancia con la norma gramatical de la lengua. Por otro lado, un enunciado puede tener usos contextuales y específicos, por ejemplo: *ikiñ munta* que puede tener dos connotaciones ‘quiero dormir’ o ‘quiero una frazada’. Son manifestaciones lingüísticas que los estudiantes no pueden desarrollar con fluidez necesaria, al igual que los hablantes nativos cuya oralidad se caracteriza por su forma apabullante.

“Yo creo que lo más dificultoso que se tiene en el idioma aymara es poder hablar, porque comprender y leer ya sabíamos, comprender ya sabemos no? que es tal cosa, si es una aspirada o una globalizada, si tiene esa palabra composiciones de plural, singular y así, lo más difícil es entonces el poder hablar.” (EE2: P4)

De otro lado, para algunos estudiantes, la estructura morfofonémica del aymara se convierte en mayor dificultad, ya que ellos no están habituados a realizar pronunciaciones con palabras constituidas por el hacinamiento de varias consonantes que generalmente no son perceptibles en la pronunciación; según ellos, estas formas de expresión parecen trabalenguas porque presentan varias consonantes aglomeradas al interior de una palabra, enunciados como: *janiw ist'ktti* ‘no escucho’, *janiw yatiqañ atktti*, ‘no puedo aprender’ *amtthapixañäni* ‘recordemos’, etc, no es común escuchar en castellano, por tanto causan problemas en el aprendizaje. Al respecto, una estudiante decía:

“Para mí eso de choque de consonantes, sufijos me parece más difícil de pronunciar, porque cuatro consonantes así no las puedo pronunciar.” (EE5: P9)

De la misma manera, se pudo observar en las sesiones de aula algunas conversaciones entre el docente y los estudiantes, donde se evidencia notoriamente las dificultades en la pronunciación de palabras aymaras. Veamos el siguiente ejemplo:

- Ef. 1 Kawkinkasktasa?
- Ef. 2 Nayax yati-yatiqan utasan anastaskta
- Ef. 1 Utan kun lurasta?
- Ef. 2 Nayax, ehh video uñch'ukisktwa
- D. Video uñch'uskiskta ya?
- Ef. 1 Khitinakapesktasa?
- Ef. 2 Yatiqir masija- masinakapisktwa
- Ef. 1 Kuna pach... kuna pachmas
- D. kuna pachkamas (corrige de inmediato a la estudiante)
- Ef. 1 Kuna pachkamas akankask...?
- Ef. 1 Ukankaskäta
- Ef. 2 Ehh kimsaqallqu uras- ka... (COA- P8)

En la anterior conversación se pueden ver varias dificultades en el proceso de aprendizaje del aymara, donde dos señoritas estudiantes perfeccionan la pronunciación de palabras y frases haciendo mucho esfuerzo, con la ayuda del docente. Asimismo, se aprecia el empleo de préstamos del castellano en la conversación porque el aymara todavía no

cuenta con términos para nombrar a objetos modernos como video y otros aparatos tecnológicos.

Asimismo, la dificultad se presenta en la comprensión del significado de las palabras y expresiones. Como señalamos más arriba, al momento de escuchar, los estudiantes no pueden distinguir los pares mínimos, aquellas palabras que sólo se diferencian por una consonante o vocal, por ejemplo: *para* ‘frente’, *phara* ‘seco’, *chhama* ‘granulado’, *ch’ama* ‘fuerza, difícil’, *tanta* ‘reunión’, *thantha* ‘usado’, *kusa* ‘bueno’, *k’usa* ‘chicha’, *qutu* ‘montón’, *q’utu* ‘bocio’ y otros. Cada una de estas palabras tienen una carga semántica diferente, sin embargo los estudiantes no las diferencian en el uso, porque no han superado el problema de la identificación de las consonantes oclusivas que se clasifican en simples, aspiradas y glotalizadas.

4.3.1.3. El uso del vocabulario

Como señala Pit Corder (1992) la enseñanza de la gramática no puede avanzar sin el léxico o vocabulario de la lengua; es decir, las decisiones sobre la enseñanza del vocabulario implican necesariamente algunas decisiones sobre la enseñanza de la gramática, puesto que ninguna categoría gramatical es posible explicar sin el vocabulario. En el proceso de aprendizaje del aymara se ha podido también percibir el problema en la adquisición y el uso apropiado del vocabulario, estas inconveniencias se deben a factores extralingüísticos como el contexto, la falta de práctica oral, la carencia de diccionarios especializados, la influencia del castellano y otros.

Por otro lado, el contexto de aprendizaje determina notoriamente el manejo del vocabulario aymara con facilidad, muchas veces por razones socioculturales, puesto que varias palabras no se usan con frecuencia en el contexto urbano; además el aymara posee una riqueza lexical abundante en ámbitos relacionados a la agricultura, ganadería, artesanía y saberes locales; esta situación no ocurre en la vida urbana, porque las actividades que se realizan en los centros urbanos son diferentes respecto a las que se efectúan en el área rural.

En este sentido, el ambiente donde viven los estudiantes exige el uso de nuevos términos en la comunicación. Este fenómeno de contacto de culturas y lenguas donde el aymara se ve en desventaja frente al castellano dificulta el aprendizaje, tomando en cuenta que en los últimos tiempos la modernidad, el desarrollo tecnológico y el avance de la ciencia van a favor de las lenguas de mayor prestigio.

“Básicamente es la pronunciación no? porque como el aymara tiene otros sonidos, los sonidos glotalizados por ejemplo, ahí donde tiene confusión después por lo demás no hay mayor confusión. Y luego el léxico que tiene que darse mayor amplitud en el aprendizaje, en la ampliación del repertorio léxico, de modo que puedan que expresan.” (ED1: P2)

“Hablar es la parte más difícil porque, o sea, tu ya tienes que saber, para hablar tienes que saber el vocabulario, tienes que saber la gramática, tienes que saber los sufijos, el orden de las palabras y hablar, y para hablar tu tienes que juntar todos los conocimientos y hacer oraciones bien ordenadas y hablarlo no? para que te entiendan.” (EE10: P24)

Visto desde la perspectiva sociocultural aymara, la situación sociolingüística refleja otra realidad en cuanto al manejo del vocabulario aymara, ya que en la actualidad existe una gran brecha lexical respecto a términos que están ligados al campo tecnológico y científico, prueba de ello, muchos objetos modernos carecen de nombre propio en aymara. Desde luego, este hecho perjudica el desarrollo lexicográfico de la lengua aymara y es necesario buscar alternativas viables orientadas a la creación y potenciamiento de una terminología apropiada. El fenómeno de contacto de lenguas ha generado varios fenómenos sociolingüísticos, uno de ellos es el préstamo lexical y calco semántico, lo cual hizo que los aymara hablantes recurran a términos del castellano en momentos de comunicación, a falta de algunas palabras en su lengua.

Según la información de docentes y estudiantes, la influencia de la lengua castellana parece influir negativamente en el aprendizaje del aymara, no solo en el aspecto fonológico sino también en la adquisición del vocabulario que puede tener implicancias sociolingüísticas desfavorables hacia la lengua aymara, como la lealtad lingüística de los estudiantes y la falta de autoestima.

“Hay varios factores. Uno sería lingüístico en este caso la influencia de la lengua castellana... el no saber pronunciar algunos fonemas o sonidos que no existen en

castellano no? en lingüística se dice no? los glotalizados, aspirados, esos en el factor lingüístico. Después otro factor sería también de tipo sociolingüístico, tal vez... sería el prestigio, a veces el aymara no lo utilizan, como en Cochabamba, los cochabambinos utilizan todo en quechua, pero acá a veces no exteriorizan, no utilizan mucho por eso parece que es uno de los factores para no aprender, le falte a los monolingües.” (ED4: P12)

La adquisición del repertorio lexicográfico va estrechamente ligado a la disponibilidad de materiales impresos que el estudiante tiene a su alcance durante el proceso de aprendizaje de la segunda lengua, como son los diccionarios, vocabularios enciclopedias, textos y otros medios escritos sobre diversos campos de conocimiento. Con referencia al aprendizaje del idioma aymara, se pudo percibir notoriamente la carencia de materiales escritos a los que el estudiante pueda acceder con facilidad para absolver sus dudas, porque en nuestro medio, existen algunos diccionarios y vocabularios pero son insuficientes y además son de una sola entrada aymara castellano, hace mucha falta diccionarios especializados para cada área.

“Materiales, tal vez más libros, donde te definan así como pronunciar, claro ya hay eso pero tal vez más específico, también cuentos, no se algo que te guíe a llevar bien, grabaciones como en inglés como hay laboratorio no ve? algo así, en aymara pero, que tenga más vocabularios, diccionario castellano aymara, sólo he visto aymara castellano.” (EE5: P10)

Como se puede ver en la afirmación anterior, la poca existencia de diccionarios y materiales escritos en la lengua trasciende negativamente en el proceso de aprendizaje del aymara porque el estudiante presenta limitaciones y dificultades por falta de recursos materiales apropiados que puedan facilitar su aprendizaje.

De otro lado, los estudiantes que aprenden el aymara también tienen bastante dificultad en la comprensión del significado de las palabras polisémicas, o sea, aquellas palabras que tienen más de un sentido y solo es posible diferenciar según el contexto de uso, lo propio ocurre con las palabras acuñadas que se están normalizando gradualmente en los últimos tiempos para aminorar la falta de términos en la lengua aymara. Asimismo, se pudo notar en las clases, la falta del uso de la grabadora donde los estudiantes pueden escuchar el habla de los hablantes nativos monolingües en diferentes situaciones comunicativas; aunque los docentes son nativos hablantes, sin embargo, su condición de ser bilingües hace que su habla no sea tan similar como el de los monolingües aymaras.

“Dificultades en aprendizaje, yo creo que material didáctico... en inglés por ejemplo hace repetir cada palabra con los alumnos, en cambio eso no hay en aymara, no nos enseñan cada palabra como hay que hablar, las glotalizadas, las aspiradas y más prácticas, ejercicios en gramática por ejemplo, hay palabras que tienen doble significado, palabras que no sabemos el significado, más que todo, y eso no tenemos un vocabulario así bien correcto, el licenciado nunca nos ha dado, o sea, un vocabulario” (EE10: P22)

“Bueno, existe palabras nuevas que utiliza el licenciado y en ese momento, o sea, no podemos saber lo que dice, más que todo, digamos el vocabulario.” (EE1: P2)

Los aspectos señalados anteriormente obstaculizan el proceso de adquisición de la lengua oral en los estudiantes. Además, aparecen otros componentes que tienen relación con el uso del vocabulario, uno de ellos son, indudablemente, las expresiones que se enseñan en la clase, el discurso que se maneja en el aula son diferentes a las locuciones de los hablantes que utilizan la lengua en ambientes fuera del aula, se puede decir que el habla en contextos reales se caracteriza por su espontaneidad y pragmaticidad. Además, los términos que los estudiantes escuchan en la calle no lo encuentran en los diccionarios. Esta situación nos hace inferir dos aspectos que marcan cierta relevancia; por un lado, los diccionarios y vocabularios existentes en nuestro medio no son completos; y por otro, hasta hace poco la enseñanza del aymara estaba basada más en la gramática de la lengua, dejando a un segundo plano los contenidos comunicativos cotidianos que son necesarios para alcanzar el conocimiento de la lengua.

4.3.2. Dificultades en la literacidad

4.3.2.1. La ortografía

De acuerdo al planteamiento de Baker (1997) hay cuatro capacidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Estas cuatro habilidades se agrupan en dos dimensiones: destrezas receptivas y productivas que a su vez ingresan en otras dos subdimensiones: oralidad y literacidad. El desarrollo de la literacidad comprende las capacidades de expresión escrita, en este proceso se presentan una serie de fenómenos lingüísticos que se advierten en el habla de los aprendices.

El desarrollo de la lecto-escritura en aymara muestra dificultad esencialmente en la ortografía, donde los estudiantes demuestran incertidumbre al utilizar las consonantes del aymara confundiendo con las del castellano que poseen rasgos fonéticos parecidos en la pronunciación, por ejemplo, en lugar de escribir una palabra con la consonante velar /k/ del aymara, por ejemplo *kimsa* ‘tres’, ellos lo hacen con /qu/ del castellano *quimsa*, desde luego la pronunciación de ambas palabras es indistinta. De igual manera ocurre la imprecisión en el uso de la /k/ que es remplazada por la /c/ del castellano. Estas interferencias lingüísticas¹⁷ de carácter fónico, como señala Santos (1993), se producen por la influencia de la lengua materna (castellana) de los estudiantes en el aymara que es la lengua meta.

“...en la /k/, en todo lo que es la /k/, todo eso porque mayormente hay en algunas palabras que se escribe con la /k/ de kilo y es otro significado, pones digamos la /q/ es otro significado o pones una diéresis es un significado distinto; entonces el momento de comunicarme tal vez alguien me dice ‘no, eso no se dice así’, o ‘me estás diciendo otra cosa’.” (EE16: P38)

Generalmente, las interferencias fonéticas surgen en el momento de producir un texto escrito y cuando realizan el dictado en el aula, cuando los estudiantes realizan esta actividad no pueden diferenciar un sonido del otro dentro de una palabra u oración, esta indistinción les induce a que ellos escriban con grafías del castellano tal como lo escuchan. Los errores más frecuentes se dan cuando existe la interferencia en la escritura de los fonemas consonánticos y vocálicos. Ejemplo:

CUADRO N° 2 INTERFERENCIA FONOLÓGICA DEL AYMARA Y CASTELLANO

Interferencia intra-lingüística aymara		Interferencia inter-lingüística aymara castellano	
k	q	k	c
k	qu		
kh	qh	i	e
k'	q'	u	o
j	x		

Fuente: Elaboración propia

¹⁷ Para Isabel Santos, existe interferencia lingüística cuando un individuo utiliza en una lengua meta (L2), o sea, la lengua que está aprendiendo, un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico que es característico de su lengua nativa (L1).

En los ejemplos anteriores se observan dos tipos de interferencia como diría Santos (1993) en su planteamiento. En el primer caso se produce la interferencia intra-lingüística cuando la obstrucción fonética se da en la lengua que está aprendiendo el estudiante, en este caso el aymara, donde la confusión se produce en el empleo de las consonantes velares y post-velares, debido a que los aprendices del aymara muestran tardanza en consolidar los fonemas post-velares, porque el castellano sólo posee sonidos velares, por tanto estos sonidos son nuevos para el estudiante. Mientras que en el segundo caso, la interferencia inter-lingüística se origina a causa de la lengua materna del estudiante, en este caso la inseguridad se observa en el manejo de las vocales altas del aymara que tienen una realización fonética variada, éstas son confundidas con las vocales medias del castellano; como se sabe, el aymara cuenta sólo con tres vocales: /a/, /i/, /u/ y el castellano posee cinco: /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/.

“Por ejemplo las cinco vocales, en el español hay cinco vocales, cosa que en el aymara hay tres vocales, entonces en un principio como estamos acostumbrados a escribir con las cinco vocales, empezaron a escribir igual en aymara con las cinco, por ejemplo la “i” no se entiende en el aymara, simplemente se escribe como se escribe con la “i” pero se lee como “e” Entonces esa dificultad no? las vocales.” (EE16: P36)

A continuación, veamos algunos ejemplos a propósito de las interferencias fonológicas en la escritura del aymara.

CUADRO N° 3 INTERFERENCIA EN LA ESCRITURA DEL AYMARA

Escritura Con interferencia	Escritura correcta	Glosa
K ankaw aru	k 'ank'aw aru	'el gallo canta'
K 'apuñatakiwa	q apuñatakiwa	'es para hilar'
K haruruw juta	q harüruw jutä	'vendré mañana'
Markasan k 'ochupa	markasan q 'uchupa	'el himno de nuestro país'
Take n i q uellqañani	ta q iniw q illqañani	'escribiremos todos'
K ollasuyon jakta	Q ullasuyun jakta	'vivo en la avenida Qullasuyu'

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en los ejemplos, la mayoría de los errores fonológicos cometidos obedecen, por un lado, a la falta de identificación de fonemas del aymara y, por otro, a la influencia de la lengua castellana. En el aymara las vocales /i/ y /u/ presentan

alófonos [e], [E], [o] y [O] respectivamente, estas variaciones vocálicas sólo se advierten en el ámbito fonético. Según la regla morfofonémica las vocales altas son condicionadas por las consonantes post-velares /q, qh, q' y x/ y en la pronunciación se realiza con distinta tonalidad: semiabiertas y más abiertas.

Desde luego, el proceso de aprendizaje de un segundo idioma también requiere del conocimiento de normas gramaticales que determinan el funcionamiento de la lengua, como en este caso las reglas fonológicas del aymara establecen el condicionamiento de los fonemas vocálicos. No obstante, a pesar de la explicación que hace el docente sobre las pautas fonológicas, persisten las dificultades en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, mucho dependerá de la metodología que adopte el docente para superar estas limitaciones, como en nuestra experiencia hemos empleado la técnica de sustitución de fonemas a través de pares mínimos, partiendo desde el enfoque comunicativo integral que desarrolla las habilidades lingüísticas a partir del contexto.

4.3.2.2. La estructura sintáctica

El manejo de la estructura sintáctica del aymara se pudo advertir más que todo en la lengua escrita, donde podemos señalar las siguientes dificultades:

Los estudiantes muestran problemas en la construcción de oraciones y frases al momento de expresar sus ideas, este problema se origina debido a la interferencia de su lengua materna, porque ellos generalmente escriben las oraciones y frases en base a la estructura del castellano y no así según la lógica del aymara, esta situación hace que se tergiverse el significado de las oraciones. Tanto la lengua aymara como la lengua castellana poseen sus propias normas lingüísticas y características extralingüísticas que rigen su funcionamiento en la escritura como también en lo oral.

“En la estructuración de la sintaxis, porque muchos lo queremos estructurar tal cual está en el castellano, de ahí que muchas veces pierde su significación.” (EE11: P26)

Del mismo modo, se presentan incongruencias en el manejo adecuado de la concordancia de categorías sintácticas del aymara. Uno de los aspectos está ligado a la forma y función de unidades significativas; es decir, muchas palabras asumen varias funciones, a veces una palabra puede fungir como nombre y otras veces puede aparecer como adjetivo en una oración, pero al cambiar de posición en su distribución, estas palabras adquieren diferente función semántica. Por ejemplo: *p'iqi q'ara* 'persona calva' y *q'ara p'iqi* 'persona sin sombrero', estas frases están constituidas por las mismas palabras pero tienen diferente distribución y por tanto el significado no es lo mismo. La consolidación de la coordinación sintáctica dependerá del grado de dominio de la lengua.

Al mismo tiempo, el uso de los conectores o palabras relacionadores entre frases y oraciones también crean dificultad en el aprendizaje. Este problema obedece a que ambas lenguas son de distinta tipología, por ejemplo el aymara es sufijante, donde se construyen frases extensas en base a raíces nominales o verbales, a las cuales van yuxtapuestas una serie de morfemas que varían el significado de las palabras; de igual manera, los enlaces oracionales están expresados por medio de elementos morféimicos, lo cual hace que una oración incluso pueda estar constituida por un solo elemento sintáctico, por ejemplo *sarxañasawa* 'tenemos que irnos'. Por el contrario, en el castellano los conectores necesariamente están representados por palabras. Desde luego, esta peculiaridad del aymara en la concatenación de los elementos sintácticos causa problemas en la práctica de la escritura, parece ser tanto la confusión hasta el punto de que los estudiantes castellano hablantes piensan que no hay conectores en aymara.

“Hasta donde yo he aprendido, solamente podemos comunicarnos en base a oraciones cortas, no podemos hablar con conectores yo pienso que tal vez nos enseñarán, pero no encuentro conectores de una oración con otra.” (EE12: P28)

Haciendo un cotejo de las dificultades más notorias en el aprendizaje de la escritura, mediante las entrevistas realizadas a los estudiantes como también a través de las observaciones de aula, hemos podido identificar que el mayor conflicto se presenta en la conjugación de verbos, no solo en la escritura, sino también en la oralidad. Esta dificultad es atribuible, por una parte, a la estructura morfofonémica que es bastante compleja en el

aymara, sobre todo los racimos consonánticos que aparecen mayor frecuencia en las terminaciones negativas, por ejemplo: *janiw mayt'ktti* 'yo no lo he prestado', en cambio la morfofonémica del castellano resulta muy simple frente a esta complejidad, por tanto este problema trasciende en el aprendizaje de los estudiantes además de ser un problema metodológico para los docentes.

“En la comunicación oral podría decirse que al conversar no empleas los verbos adecuados o si los empleas, los empleas pero, al menos en el nivel que yo estoy a veces en pasado, en presente progresivo, en futuro no empleo bien las terminaciones.” (EE13: P30)

Principalmente, el entrenamiento de la conversación se realiza en el aula, donde se advierte las incoherencias sintácticas cuando el estudiante responde a la pregunta del docente, asimismo cuando practican la composición sobre distintos temas y en los ejercicios que se realizan en el texto.

- Ef1. Utan kun lurasta?
- Ef2. Nayax, ehh video uñch'ukisktwa
- D. Video uñch'uskiskta, ya...
- Ef1. Khitinakapesktasa?
- Ef2. Yatiqir masija- masinakupisktwa
- Ef1. Kuna pach, kuna pachmas
- D. Kuna pachkamas (corrige de inmediato a la estudiante)
- Ef1. Kuna pachkamas akankask...(COA - P8)

En esta conversación de dos estudiantes de sexo femenino, se puede observar que ambas tienen imprecisión de las palabras como en la segunda pregunta de la estudiante 1 que incorpora la vocal castellana /e/ en lugar de decir *khitinakupisktasa?* '¿con quienes estás?', además se ve la omisión de la consonante /m/. Lo propio se observa en la respuesta de la estudiante 2 que pronuncia muy pausadamente y omite el sufijo posesivo de primera persona -ja, en vez de decir *masinakupisktwa* 'estoy con mis amigos' lo simplifica la expresión *masinakupisktwa* que ya no se entiende bien. Asimismo se observa también el acompañamiento del docente en la conversación, quien está pendiente para corregir las impresiones de los estudiantes.

4.3.2.3. La lecto-escritura

En el desarrollo de la lectura en aymara, también aparecen algunas dificultades con mayor relevancia. Aquí hay un aspecto importante que llama la atención, en la lectura de los textos producidos por los mismos estudiantes, la dificultad se da en menor grado, lo cual significa que ellos captan el mensaje sin mayor problema; en cambio, en la lectura de textos amplios como del periódico, por ejemplo, la dificultad de comprensión es mayor. En los primeros momentos, la lectura se hace de manera pausada porque muchas frases del aymara se caracterizan por ser extensas y ello hace que la pronunciación sea reiterativa, hasta que gradualmente se va alcanzando el ritmo normal.

Dentro el proceso de aprendizaje, la contribución de los estudiantes aymara hablantes es imprescindible, ya que ellos colaboran en la práctica de la lectura; es decir, cuando los semi-hablantes tienen dificultad en pronunciar y comprender alguna frase o palabra, recurren a los hablantes, de esta manera superan el problema y a la vez enriquecen su vocabulario.

Otro aspecto que cabe resaltar como una de las estrategias de aprendizaje es la producción de textos en aymara. Aparte de las prácticas orales que se realizan constantemente en el aula, aquí sobresalen los trabajos que permiten desarrollar las habilidades de la literacidad en lengua originaria, para ello se producen diversos tipos de materiales escritos como ser: cartas, comunicados, afiches, carteles, volantes, trípticos, etc., en cuyos contenidos se abordan temáticas que están ligadas a las actividades académicas y culturales que se realizan en la institución. Por ejemplo, se manufacturan afiches con mensajes alusivos a diversos temas como: medio ambiente, salud, agro-ecología y gastronomía andina, etc.

Por otro lado, también se producen materiales con contenidos académicos, por ejemplo, los estudiantes diseñan historias cortas y unidades de aprendizaje en aymara, a pesar de que la lengua no cuenta con suficiente vocabulario técnico como el español, Según esta experiencia podemos indicar que la producción de textos apoya y fortalece al aprendizaje de la gramática de la lengua aymara, como señala (Canale, 2000, pp. 66 - 67).

La competencia gramatical es el conocimiento y “dominio del código lingüístico que incluye las reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica”. Esta competencia se centra directamente en el conocimiento lingüístico y la habilidad para comprender y expresar adecuadamente mensajes en la comunicación.

4.4. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA ORALIDAD EN AYMARA

En esta sección presentamos la propuesta metodológica para contribuir al mejoramiento del uso oral de la lengua aymara como segunda lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la carrera de Lingüística e Idiomas.

4.4.1. Aspectos académicos del programa de enseñanza del aymara

4.4.1.1. Planificación de la enseñanza del aymara en la Carrera de Lingüística e Idiomas

Al presente, la carrera de Lingüística e Idiomas de la universidad Mayor de San Andrés cuenta con la planificación de la enseñanza de lenguas nativas (aymara y quechua) y extranjeras (inglés y francés), la cual contempla cuatro niveles de idioma: nivel I elemental, nivel II inicial, nivel III intermedio y nivel IV avanzado, bajo el sistema semestral. Según el programa de estudios vigente en la carrera, el estudiante puede tomar los cursos de aymara a partir del primer semestre del plan común, al igual que otras lenguas. El estudiante puede estudiar los idiomas que lo considere conveniente sin ninguna restricción.

Partiendo de un análisis crítico y reflexivo cabe señalar que el proceso de enseñanza del aymara atraviesa con algunas limitaciones, por un lado, de carácter institucional, y por otro lado, con aspectos de carácter metodológico y lingüístico que indicamos a continuación:

Primeramente en lo institucional, se observa la falta de una política institucional respecto a la implementación de la difusión y el desarrollo de lenguas nativas en las diferentes facultades de la Universidad Mayor de San Andrés. Es decir, todavía no existe una política lingüística definida sobre la enseñanza de estas lenguas en educación superior, incluso esta situación se refleja en la carrera de Lingüística e Idiomas. En los últimos años no hubo incremento del número de cursos y paralelos de aymara; lo contrario ocurre con las lenguas extranjeras. Este hecho demuestra que muchas autoridades, docentes y estudiantes de la carrera, mantengan una actitud de menosprecio y rechazo hacia las lenguas nativas.

El segundo aspecto está relacionado con el plano metodológico. Las propuestas metodológicas de enseñanza y los materiales educativos con que cuenta la carrera, aún no son suficientes como para alcanzar el aprendizaje óptimo del aymara; si bien existen varios trabajos en la actualidad, los cuales no muestran un sustento teórico aplicable a la naturaleza del idioma aymara. Además aparecen otros obstáculos de orden lingüístico, como la carencia lexical en la terminología técnica en diferentes disciplinas, lo cual no permite el desarrollo de la lengua; esta realidad exige mayor trabajo y dedicación para los docentes que enseñan este idioma. Asimismo, existe la falencia en la selección y organización sistemática de los contenidos mínimos de manera gradual para todos los niveles de idioma.

El tercer caso está relacionado con el proceso de normalización de la escritura del aymara, donde aparecen dos tendencias muy marcadas. La primera fue iniciada desde la década de los setenta en la educación universitaria, concretamente en la carrera de lingüística e idiomas de la UMSA, cuyo enfoque se destaca por conservar los procesos de elisión y retención vocálica en la escritura oracional conforme a las características pragmáticas y gramaticales de la lengua aymara. La otra tendencia es promovida por la Reforma Educativa de 1994 para la implementación de la educación intercultural bilingüe, la cual generaliza el uso de las vocales en el plano oracional para la producción de textos educativos. Desde luego, esta disyuntiva produjo bastante confusión en la práctica de la escritura y la lectura; por ejemplo, si un docente quiere utilizar los materiales de la reforma¹⁸ como texto de apoyo, no le servirá mucho, porque dichos textos están escritos con el sistema de retención vocálica generalizada.

4.4.1.2. Organización curricular de los cursos de aymara

El programa de la asignatura de aymara está organizado de manera secuencial para los cuatro niveles: Nivel I (elemental), Nivel II (básico), Nivel III (Intermedio) y Nivel IV (avanzado). La estructura del mismo comprende los siguientes aspectos: un objetivo general; los objetivos específicos de carácter cognitivo, lingüístico, procedimental y actitudinal; los

¹⁸ Utilizamos el término 'reforma' para referirnos a la 'reforma educativa' de la Ley 1565 que se implantó en el país, en el año 1994 y que tuvo duración de apenas cinco años.

contenidos; la metodología; las actividades de investigación e interacción social y la evaluación respectivamente. La organización de los contenidos curriculares abarca diez unidades didácticas en cada nivel, los cuales contemplan temas relacionados, por un lado, con aspectos comunicativos y culturales, y por otro lado, con los aspectos gramaticales. A continuación presentamos los contenidos comunicativos de los cuatro niveles del idioma aymara:

CUADRO N° 4 CONTENIDOS TEMÁTICOS DEL NIVEL I

Unidad temática	Contenido	Glosa
Unidad I	Aymar arxat arsuña	Características de la lengua aymara
Unidad II	Aruntasiñanaka, sarxañataki	Saludos y despedidas
Unidad III	Jaqin sutinakapa	Identificación personal
Unidad IV	Yānak uñt'añataki	Reconocimiento y pertenencia de objetos
Unidad V	Jakhuñanaka, maranaka	Números y edades
Unidad VI	Kawkinkirisa, kawkins jaki	Procedencia y residencia
Unidad VII	Luräwinaka	Ocupaciones
Unidad VIII	Saminaka	Colores
Unidad IX	Utankirinaka	La familia
Unidad X	Jaqi Janchi	Cuerpo humano

CUADRO N° 5 CONTENIDOS TEMÁTICOS DEL NIVEL II

Unidad temática	Contenido	Glosa
Unidad I	Pachanaka	Tiempo y espacio
Unidad II	Tumpir saraña	Viajes y visitas
Unidad III	Jaqin sarnaqawipa	Biografías
Unidad IV	Uywanakamp alinakampi	Plantas y animales
Unidad V	Pacha sara	La hora
Unidad VI	Nayra saranaka	Usos y costumbres
Unidad VII	Sapür lurawinaka	Actividades cotidianas
Unidad VIII	Uñt'at isinaka	Vestimentas típicas

Unidad IX	Wila masi	Parentesco
Unidad X	Janchi usunaka	Enfermedades

CUADRO N° 6 CONTENIDOS TEMÁTICOS DEL NIVEL III

Unidad temática	Contenido	Glosa
Unidad I	Nayra siwsäwinaka	Cuentos andinos
Unidad II	Phunchäwinaka	Fiestas
Unidad III	Uñt'at jaqinaka	Personajes históricos
Unidad IV	Uywan alinakan askinakapa	Utilidades de las plantas y de los animales
Unidad V	Tupuñ yatiñanaka	Sistema de medidas
Unidad VI	Taqituq achunaka	Productos regionales
Unidad VII	Qhathunaka	Mercados y ferias
Unidad VIII	Markan saranakapa	Costumbres culturales
Unidad IX	Jaqi tantachawi	Organización social
Unidad X	Amparamp luratanaka	Artesanía

CUADRO N° 7 CONTENIDOS TEMÁTICOS DEL NIVEL IV

Unidad temática	Contenido	Glosa
Unidad I	Siwsäwinak arsuña	Cuentos y narraciones
Unidad II	Kunayman qillqatanaka	Textos orales
Unidad III	Walja amuyun arunaka	Metáforas
Unidad IV	Chimpunaka	Simbología
Unidad V	Utjirinaka, chhalaqa	Economía y trueque
Unidad VI	Aru tumpaña, arunak mirayañ	Rescate y acuñación léxica
Unidad VII	Nayra yatiñanaka	Tecnología andina
Unidad VIII	Sawuñ yatiñanaka	Tecnología textil
Unidad IX	Yatikipasiña, sarnaqaña	Medios de comunicación y transporte
Unidad X	Qillqatanak uñakipäwi	Descripción y argumentación del texto

Fuente: Elaboración propia basada en contenidos programáticos del área, 2003

Según el planteamiento de Walqui y Galdames (2005), los programas de educación intercultural bilingüe se enmarcan dentro de una perspectiva de transformación y democratización de los procesos sociales, políticos, económicos y educativos. En este sentido, se ha enfatizado la importancia de respetar, valorar y desarrollar la lengua aymara como segunda lengua en un ámbito donde esta lengua no fue tomada en cuenta en el sistema educativo. El aymara, al ser considerado como segunda lengua, se sitúa en la categoría de lengua oficial, como precepto constitucional, dando lugar a que los estudiantes aprovechen su experiencia y conocimientos previos provenientes de sus familias o de la comunidad.

Como se puede apreciar en los cuadros anteriores, la mayoría de los contenidos están enfocados a temas relacionados con la realidad aymara, partiendo del criterio de que la población aymara está asentada generalmente en las comunidades de las regiones del altiplano, los valles y los yungas, lo cual hace que algunos temas sean poco funcionales en el contexto urbano. Sin embargo, existe la necesidad de adecuar estos contenidos programáticos a un ámbito urbano donde las condiciones de vida de los habitantes son diferentes con relación a la vida del campo. La realidad urbana está ligada al desarrollo tecnológico y moderno del mundo actual, en el que se refleja la interacción permanente de las personas de diversa procedencia, sean éstas de las provincias como también del interior del país y que además pertenecen a diferentes culturas y nacionalidades.

En la organización de los contenidos curriculares para la enseñanza de la segunda lengua es muy importante considerar el entorno del estudiante. En esta perspectiva, se debe partir del contexto urbano, tomando en cuenta la pertinencia de los patrones culturales que caracterizan a la ciudad de La Paz, donde la mayoría de la población utiliza el idioma castellano como medio de comunicación casi en todos los ámbitos sociales. Asimismo, una parte de la población es bilingüe que emplea tanto el castellano como el aymara, pero son muy pocas las personas que utilizan el aymara en espacios públicos, sino solo en entornos familiares. Esta situación se refleja porque ambas lenguas no están en mismas condiciones, existe por su puesto, mayor preferencia por el castellano, lo cual tendrá repercusiones en el proceso de aprendizaje.

4.4.1.3. Distribución de paralelos y horarios

En la carrera existen nueve paralelos de aymara que están organizados de la siguiente manera: tres paralelos de nivel I, dos paralelos de nivel II, dos paralelos de nivel III y dos paralelos de nivel IV. Estos cursos se distribuyen en los horarios de la mañana, medio día y tarde; los mismos funcionan en las aulas donde también se dictan otras materias. Generalmente, los niveles I y II tienen un promedio de estudiantes de 60 a 70 inscritos y los niveles III y IV terminan con un promedio de 30 a 35 estudiantes.

En cuanto a la infraestructura cabe mencionar que Lingüística e Idiomas es una de las carreras que se encuentra con mayor limitación dentro de la facultad de humanidades. La mayoría de las aulas donde se imparte la enseñanza del idioma aymara, no son tan apropiadas porque son demasiado estrechos y no cuentan con ningún equipamiento de medios y materiales audiovisuales; en particular el aula denominado laboratorio de lenguas nativas, es sólo de nombre; por iniciativa de algunos docentes y estudiantes se colocaron algunos cuadros con refranes o dichos aymaras que de alguna manera son útiles para los estudiantes. Por otro lado, las condiciones de los ambientes no son tan adecuadas, se produce un calor sofocante e insoportable por las tardes debido a la excesiva cantidad de estudiantes que ingresan al aula; este hecho ocasiona incomodidad y fatiga en los estudiantes que en algunos casos se ven obligados a tomar la decisión de abandonar la materia.

4.4.1.4. Objetivo de la propuesta

Los objetivos principales de la presente propuesta son:

- ✓ Contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso enseñanza y aprendizaje del idioma aymara como segunda lengua en el sistema de educación superior.

- ✓ Implementar la aplicación de estrategias didácticas a través de actividades comunicativas prácticas para mejorar el uso oral del aymara en estudiantes monolingüe castellanos de la carrera de Lingüística e Idiomas.

4.4.1.5. Principios pedagógicos

De acuerdo a la definición del diccionario enciclopédico de Larousse (2011), la estrategia es el arte de dirigir un conjunto de disposiciones para alcanzar un objetivo, es decir, se refiere a los medios que se emplean para lograr un objetivo trazado. En el aprendizaje de idiomas, las estrategias de aprendizaje y las estrategias comunicativas son los procesos conscientes e inconscientes que utilizan los estudiantes para aprender y usar una lengua. Como indican Richards y otros (1997), las estrategias de aprendizaje, en la adquisición de una segunda lengua, es “el comportamiento intencional y las reflexiones con que los aprendices se ayudan a comprender, aprender o recordar información nueva” (pág. 152). Las estrategias de aprendizaje pueden aplicarse a tareas simples como al aprendizaje de una lista de palabras nuevas, o a tareas más complejas que implican la comprensión y la producción verbales. Por otro lado, las estrategias comunicativas tienen que ver con las formas de expresar un significado en una segunda lengua, por parte de un estudiante que tiene un dominio limitado de la lengua.

Del mismo modo, es necesario precisar la técnica que es el “conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte” (DRAE, 2009), se refiere a la habilidad en la utilización de dichos procedimientos. En la enseñanza de idiomas, las técnicas son aquellas actividades o aplicaciones prácticas que se desarrollan durante las clases o acontecimientos fuera del aula; por ejemplo, la actividad de sustitución de palabras en los ejercicios de pregunta y respuesta que puede ser aplicado en forma oral o escrita; asimismo la encuesta que se realiza en el aula sobre determinados datos como los precios de los alimentos, etc.

En cambio el método es el modo de enseñar una lengua que se basa en ciertos principios y procedimientos sistemáticos; es decir, la aplicación de ciertos criterios sobre la

mejor manera de enseñar y aprender una lengua. Por ello existen una serie de métodos con diferentes enfoques tales como: el método directo, el método audiolingüe, el método audiovisual, el método de la traducción y gramatical, el método silencioso y el método comunicativo. De acuerdo con el planteamiento de Richards y otros (1997), los diferentes métodos de enseñanza proceden de diferentes nociones que dan cuenta acerca de: la naturaleza del lenguaje; la naturaleza del aprendizaje del lenguaje; las finalidades y los objetivos pedagógicos; el tipo de programa; el papel de los profesores, los estudiantes y los materiales didácticos; y las técnicas y los procedimientos. En este sentido, es necesario tomar en cuenta los elementos necesarios para construir una propuesta metodológica.

4.4.1.6. Marco metodológico

En esta sección incorporamos un marco metodológico para la enseñanza de la lengua oral que permita a los estudiantes internalizar planes de creciente flexibilidad y que puedan relacionar estos planes con significados progresivamente más personales y creativos. Se trata de la aplicación de una serie de técnicas o habilidades en el proceso de aprendizaje de la lengua que al principio pueden ser parciales para concretar las prácticas o tareas completas en diferentes situaciones comunicativas. Considerando los principios del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, es muy primordial encarar el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas y comunicativas tales como la comprensión y la expresión oral, como también la comprensión y expresión escritas, para que el estudiante alcance el aprendizaje de la lengua meta.

En la práctica social escuchar y hablar están tan intrínsecamente unidos como leer y escribir. La actividad de la comprensión oral consiste en la idea de que registramos cada una de las palabras y a partir de ellas construimos el significado del discurso a que estamos expuestos, sino conocemos el código oral será muy difícil comprender y responder a nuestros interlocutores; por ello, en el aprendizaje de una lengua, es muy necesario desarrollar la capacidad de escuchar. En cambio la actividad de hablar exige la combinación y gestión simultánea de factores contextuales, lingüísticos y cognitivos en la construcción de la cadena hablada. Además está determinado fundamentalmente por el tiempo limitado,

dentro de esos límites el hablante tiene que controlar que es lo que acaba de decir y determinar si concuerda con sus intenciones (Ruiz, 2000). A continuación presentamos el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral, a través de una serie de actividades pedagógicas en el aula.

CUADRO N° 8 DESARROLLO DE CAPACIDADES DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL

DESARROLLO DE CAPACIDADES	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS
<p align="center">COMPRENSIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar con una finalidad • Escuchar significados sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • La explicación del docente en la clase. • Narraciones personales • Conversaciones grabadas • Viendo videos sobre temas culturales • Canciones tradicionales • Grabación de cuentos y refranes
<p align="center">EXPRESIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar información restringida • Comunicar información sin restricciones • Informar e interpretar información 	<ul style="list-style-type: none"> • Textuar el aula • Etiquetar objetos • Mostrar imágenes • Juegos lingüísticos • Presentaciones • Descripción de objetos • Narraciones personales • Diálogos bipersonales y grupales • Sociodramas • Juego de roles • Resolver problemas • Exposiciones • Comparación de objetos • Analizar los problemas • Explicación sobre temas específicos • Resúmenes de cuentos e historias

FUENTE: Elaboración propia

4.4.1.6.1. La comprensión y la expresión orales

4.4.1.6.1.1. La comprensión de la lengua oral

La actividad de escuchar consiste en la idea de que el estudiante registra cada una de las palabras, y a partir de ellas construye el significado del discurso a que está expuesto. Como señalan Marchant y Tarky (1998), escuchar es más que el simple oír o poner atención; o sea, la habilidad para escuchar está relacionada con todos los aspectos del aprendizaje. En este proceso se construye un marco de comprensión donde el texto que escucha adquiere sentido, para ello es muy necesario considerar algunos datos como en qué situación, sobre qué, qué a quién y para qué se está diciendo.

Como señala Fera, A. (1990), en la enseñanza de una segunda lengua, los estudiantes pueden construir un mensaje gradualmente, pero son incapaces de comprender a otros hablantes cuando ellos salen del aula y se ven inmersos en el mundo exterior. Particularmente, en el aprendizaje del idioma aymara esta dificultad se presenta con mayor razón, debido a que en el contexto urbano, donde se enseña la lengua, no es común encontrar a los aymara hablantes con los que el estudiante pueda intercambiar fácilmente y poner en práctica sus conocimientos en la lengua que aprende. En este caso los aprendices tienen que buscar ambientes donde se pueden localizar a personas aymara hablantes.

4.4.1.6.1.1.1. Actividades de comprensión oral

En el proceso de enseñanza, el rol fundamental del profesor de segundas lenguas consiste en facilitar al estudiante gran cantidad de “input” insumo comprensible. Es decir, proporcionar aquellos elementos inconscientes con suficientes ejemplos de la lengua para que los estudiantes lo comprendan. Según Krashen, el input debe ser simplificado para que el estudiante lo entienda, pero debe contener siempre elementos nuevos para que se enriquezca la habilidad de comprensión. Es lo que el autor denomina (I+1), es decir, lo que el estudiante ya conoce y un poco más. A continuación señalamos algunas actividades que pueden facilitar las actividades de comprensión y expresión. El habla y la escucha en la actividad diaria del aula pueden consistir en:

- ✓ Etiquetar los objetos, es decir poner nombre a los objetos del mundo.
- ✓ Hacer recuentos, narrar experiencias compartidas.
- ✓ Contar relatos de ficción, narraciones de algún ser animado.
- ✓ Relatar acontecimientos, en una forma monogal del recuerdo.
- ✓ Predecir acontecimientos, elaboración de hipótesis y planes para proyectarlos hacia el futuro.
- ✓ Buscar significado, establecer relaciones entre las palabras dichas para atribuir significados probables a cada término.
- ✓ Explicar, consiste en responder a un cómo o a un por qué, es el tipo de discurso que más se produce en el aula.

4.4.1.6.1.1.2. Escuchar con una finalidad

La comprensión oral supone que, al igual que al hablar, el estudiante ha de estar motivado por una finalidad comunicativa. Esta finalidad determina en gran medida qué significados hay que escuchar y qué partes del texto hablado son más importantes para dirigirse al interlocutor.

Los estudiantes han de realizar actividades como: escuchar la explicación del docente, escuchar narraciones personales, escuchar conversaciones grabadas; asimismo extraer información importante del texto para transferirla a otro formato; por ejemplo, una tabla o cuadro, un esquema o un gráfico. Otra modalidad, por ejemplo, se les dice a los estudiantes que oigan descripciones de cinco personas; a medida que los estudiantes escuchan cada descripción han de identificar primero qué persona está siendo descrita y luego rellenar el cuadro con una cantidad de información como sea posible.

El texto hablado puede presentarse en forma de conversación que los estudiantes oyen por casualidad; por ejemplo, en una actividad los estudiantes escuchan una conversación en un restaurante, han de anotar lo que cada hablante decide comer y beber. Posteriormente, esta actividad puede ser replicada por ellos mismos.

4.4.1.6.1.1.3. Escuchar significados sociales

El contexto comunicativo que se genere permitirá a los estudiantes escuchar extractos breves de diálogos sin que se les diga quienes hablan ni cual es la situación. Seguidamente han de interpretar y debatir los diálogos, expresando sus ideas sobre cuestiones tales como quienes podrían ser los hablantes, cuanto tiempo hace que se conocen, cual es la situación, cuál es el estado de ánimo del hablante. Los estudiantes no reciben respuestas bien definidas a estas preguntas. Asimismo, se podrá mostrar videos acerca de temas culturales, sobre los cuales los estudiantes pueden hacer comentarios; también se podrá escuchar la grabación de cuentos y canciones tradicionales. Estas actividades pueden por consiguiente estimular debates abiertos y de resolución de problemas.

4.4.1.6.1.2. La expresión de la lengua oral

La actividad de expresión es la manifestación del hablante de una lengua mediante signos lingüísticos en forma oral o escrita, lo cual significa que una persona posee las competencias comunicativas en una o en varias lenguas. Según Canale (2000) la competencia comunicativa incluye cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. Además estas competencias interactúan con otros sistemas de conocimiento y habilidad; por ejemplo, el conocimiento del mundo y los factores humanos como la personalidad del estudiante.

La competencia gramatical está relacionada con el dominio del código lingüístico verbal y no verbal, donde se toma en cuenta las reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica. Esta competencia se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones.

En cambio la competencia sociolingüística toma en cuenta las reglas socioculturales de uso; es decir, se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas

adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos, dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción. Por otro lado, esta competencia tiene que ver con la adecuación de los enunciados que a su vez está relacionada con la adecuación del significado y la adecuación de la forma; la adecuación del significado está referida al alcance de las funciones comunicativas determinadas, actitudes y proposiciones en una situación de comunicación; la adecuación de la forma trata de la medida en que un significado dado se presenta por medio de una forma verbal o no verbal.

Del mismo modo, la competencia discursiva está relacionada con el modo en que se combinan formas gramaticales y el significado para lograr un texto hablado o escrito en diferentes géneros. La unidad de un texto se alcanza por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado; la cohesión implica el modo en que las frases se unen estructuralmente y facilita la interpretación de un texto; la coherencia hace referencia a las relaciones entre los diferentes significados en un texto.

La competencia estratégica se compone del dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que puede utilizarse para compensar los fallos en la comunicación debido a condiciones limitadoras en la comunicación real, como también para favorecer la efectividad de la comunicación; por ejemplo, cuando uno no recuerda una forma gramatical concreta, una estrategia compensatoria que puede usarse es la paráfrasis¹⁹. Por ejemplo, si el estudiante no se acuerda el término aymara *awtu puriña* ‘terminal de buses’ puede intentar una paráfrasis *awtu mistuña uka* ‘lugar donde salen los autos’.

Todas las competencias descritas en esta sección, están implicadas en las distintas situaciones de uso de la lengua en la comunicación. En este sentido, el desarrollo de la expresión oral se refiere al uso de los diferentes recursos lingüísticos adquiridos en el proceso de aprendizaje, donde el estudiante pone en práctica todas las estrategias discursivas para interactuar con sus interlocutores en diferentes situaciones comunicativas.

¹⁹ Según DRAE (2010), la paráfrasis es la explicación o interpretación amplificativa de un texto para ilustrarlo o hacerlo más claro o inteligible.

Retomando los planteamientos de Littiewood (1994) ocurren situaciones similares entre el proceso de adquisición de la primera lengua y el aprendizaje de una segunda lengua; en ambos procesos el estudiante construye sus propias reglas gramaticales en los primeros momentos de aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes que están aprendiendo una segunda lengua utilizan frecuentemente un sistema simplificado como medio para comunicar significados. La diferencia principal, es que los aprendices de la segunda lengua, a veces, transfieren las reglas de su propia lengua. Estos procesos naturales de construcción de reglas de forma creativa, demuestra que los estudiantes tienen la tendencia a seguir su propia programación de construcción lingüística que la programación externa planeada por el docente.

4.4.1.6.1.2.1. Actividades de la expresión oral

Las actividades de expresión oral se basan en el principio de comunicación funcional que consiste en compartir e interpretar información utilizando los recursos lingüísticos necesarios, de modo que el trabajo de los estudiantes se ha de dirigir a encontrar una solución o tomar una decisión concreta. El conjunto de necesidades de comunicación funcional que se puede crear para los estudiantes depende de la naturaleza de la situación en el aula y los materiales de apoyo, los cuales determinarán las posibilidades para variar el contenido y la complejidad de la lengua que se necesita para transmitir un mensaje.

4.4.1.6.1.2.1.1. Comunicar información restringida

Según Littiewood (1998) este tipo de actividades comunicativas generan formas simples de interacción. La situación comunicativa que se genera en la clase, permite que un estudiante o grupo posee una información que otro estudiante o grupo ha de describir mediante elementos lúdicos u otros instrumentos, de modo que la interacción dure lo suficiente como para proporcionar práctica ininterrumpida. El estudiante que posee toda la información, proporciona solamente respuestas concretas a las indagaciones apropiadas; por ejemplo, interrogaciones simples con si/no como respuesta que permiten conseguir la

información de manera paulatina. Los estudiantes deben interactuar conforme a unas reglas estrictas y las estructuras concretas de la lengua proporcionadas por el profesor. En este sentido, la actividad se convierte en una forma comunicativa de práctica controlada de la lengua, con el fin de facilitar a los estudiantes las formas lingüísticas que necesitan para entablar una conversación.

Las actividades comunicativas pueden desarrollarse a través de una serie de prácticas individuales y grupales como ser: la textuación del aula; etiquetar los objetos con nombres en aymara; la identificación de imágenes, descubriendo las secuencias y ubicaciones, completando la información que falta; descubriendo las características de los objetos; las presentaciones frente al curso y el juego de roles. Todas estas actividades pueden variar para que se adapten a circunstancias concretas.

4.4.1.6.1.2.1.2. Comunicar información sin restricciones

Las actividades comunicativas de esta categoría permiten al estudiante a solucionar sus problemas de comunicación. Para desarrollar modelos de comunicación más variados es necesario reducir las convenciones que limitan la colaboración entre estudiantes. De modo que el estudiante que posee la información puede dar una explicación necesaria acerca de lo que desean saber los demás, incluso sobre cosas que están ausentes físicamente.

A través de las actividades pueden surgir modelos de interacción más realistas, originando una mayor variedad de funciones comunicativas. Los estudiantes pueden usar la lengua para describir, sugerir, pedir aclaraciones y ayudarse unos a otros. Asimismo, ante la necesidad de hacer frente conjuntamente a tareas más exigentes, los estudiantes han de desarrollar más destrezas comunicativas; por ejemplo, han de aprender a tener en cuenta el conocimiento compartido y a formular de nuevo los mensajes cuando sea necesario, como también compensar las deficiencias de la lengua por medio de simplificación o de paráfrasis. Entre otras actividades los estudiantes pueden realizar: narraciones personales, diálogos bipersonales y grupales, sociodramas, juego de roles y la solución de problemas. Los estudiantes necesitan tener oportunidades de ser creativos con la lengua que hayan

adquirido. Por otro lado, la experiencia de colaborar mediante el uso de las nuevas formas lingüísticas, puede ayudar a que surjan relaciones más positivas entre los estudiantes y actitudes más positivas hacia la lengua originaria como instrumento para resolver dificultades en la comunicación.

4.4.1.6.1.2.1.3. Informar e interpretar información

En este tipo de actividades se añade una nueva dimensión. Los estudiantes no solo han de compartir la información de datos, sino que también han de comentar o valorar esa información para resolver un problema. En concreto los estudiantes se verán ahora implicados en ir más allá de los datos superficiales para analizarlos, explicarlos y evaluarlos; es decir, se incrementa lo imprevisible de la interacción, cada vez con más frecuencia necesitan explorar sus recursos para expresar ideas. Por consiguiente, los estudiantes han de dominar la interacción de una manera más hábil a nivel interpersonal, por ejemplo: aprendiendo cómo interrumpir o mostrar desacuerdo y negociar.

Muchas de las actividades funcionan sobre el principio del “rompecabezas”²⁰, donde cada componente de una pareja o grupo posee una información de la que los otros carecen. El estudiante ha de compartir con ellos, una vez que se haya juntado las diferentes informaciones proporcionan el material para solucionar un problema determinado. Por ejemplo: una narración de un cuento impresa se puede recortar en párrafos o secciones, cada estudiante del grupo ha de resumir una sección y responder las preguntas que le hagan los demás. Otras actividades que permiten desarrollar esta capacidad son: exposiciones en clases, comparación de objetos, análisis de los problemas, explicación sobre temas específicos y resumen de cuentos e historias.

Finalmente la actividad de comunicación funcional prescinde completamente de la necesidad de compartir información; los estudiantes ya tienen acceso a todos los datos importantes. El estímulo para la comunicación surge de la necesidad de comentar y valorar

²⁰ Según DRAE, es juego que consiste en componer determinada figura combinando cierto número de pedacitos de madera o cartón, en cada uno de los cuales hay una parte de la figura. En el aprendizaje de la expresión oral, se refiere a la actividad de reconstruir secuencias narrativas sobre un tema determinado.

esos datos, en parejas o en grupos, para resolver un problema o tomar una decisión. Las actividades se asemejan más a situaciones de resolución de problemas fuera del aula. Esto significa que el profesor tiene un amplio campo de acción para adaptar las actividades a los intereses y necesidades de sus estudiantes.

Como se ha podido constatar en esta sección, el desarrollo de las actividades de comprensión y expresión oral son procesos que se dan de manera simultánea, por tanto resulta difícil describir una actividad exclusiva y específica para cada una de estas capacidades. En este entendido, a continuación planteamos algunas estrategias que fueron aplicados en los cursos de aymara durante los últimos años, producto de la experiencia lograda en el aula.

4.4.2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN EL IDIOMA AYMARA

En esta sección proponemos algunas estrategias didácticas que permiten desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes que aprenden el aymara como segunda lengua. En principio vemos por conveniente hacer la siguiente precisión terminológica de las palabras: estrategia, táctica y técnica que en algún momento puede dar lugar a confusiones. Según el diccionario de lingüística de Alcaraz, E. y Martínez, M. A. (1997) en lingüística aplicada la estrategia alude a las decisiones didácticas del primer nivel, siendo la táctica las del segundo nivel, y las técnicas las de tercer nivel.

En este sentido, en nuestro estudio nos referimos a diferentes técnicas o actividades específicas que ayudan adquirir las capacidades de comprensión y expresión oral. Estas estrategias didácticas se plantean a partir de las necesidades comunicativas de los estudiantes que cursan los diferentes niveles del idioma aymara. A continuación detallamos el resumen de la aplicación de las estrategias didácticas con relación al desarrollo de las destrezas orales.

**CUADRO N° 9 ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA ORALIDAD EN
AYMARA**

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	DESARROLLO DE CAPACIDADES ORALES
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de grafemario aymara • Aplicación de saludos según el contexto • Empleo de miscelánea de palabras • Aplicación de entrevistas • Identificación de imágenes • Descubriendo dos imágenes idénticas • Descubriendo secuencias o ubicaciones • Aplicación de números en la encuesta • Descubriendo información que falta en la tabla de referencia • Descubriendo características incompletas de imágenes • Descubriendo información secreta • Reconstruyendo secuencias narrativas • Recabando información para resolver un problema • Presentación de personajes de un cuento • Desempeño de roles • Solucionando problemas coyunturales • Simulación de eventos comunicativos • Revelando objetos • Participación en debates • Presentaciones públicas • Construyendo recetas • Diálogos abiertos • Empleando adivinanzas • Usando trabalenguas • Empleando poesías • Recopilando canciones • Empleando pronósticos y predicciones • Empleando refranes o proverbios • Narrando cuentos y leyendas • Construyendo dramatizaciones • Utilizando crucigramas • Empleando sopa de letras 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronunciación de sonidos • Expresión oral • Comprensión del vocabulario • Expresión oral • Expresión oral • Expresión oral • Expresión oral • Expresión oral • Comprensión oral • Comprensión oral • Expresión oral • Expresión oral • Comprensión oral • Expresión oral • Expresión oral • Expresión oral • Comprensión y expresión oral • Comprensión oral • Comprensión y expresión oral • Expresión oral • Expresión oral • Comprensión y expresión oral • Comprensión oral • Pronunciación de palabras • Expresión oral • Expresión oral • Comprensión oral • Comprensión oral • Expresión oral • Comprensión y expresión oral • Pronunciación de palabras • Expresión del vocabulario

FUENTE: Elaboración propia

4.4.2.1. Enseñar con el grafemario / *Qillqanakamp yatichaña*

En aymara el término ‘*qillqa*’ tiene una extensión semántica que abarca varias significaciones, como señala Layme (2004) esta palabra sería equivalente a “abecedario, letra, símbolo, signo, grafía, geroglifo, alfabeto”. La pronunciación o emisión de los sonidos o fonemas de una lengua es la parte muy importante en el aprendizaje de una segunda lengua, tomando en cuenta que éstos son aquellas unidades mínimas con las cuales se construyen unidades lingüísticas significativas como palabras, frases, cláusulas, oraciones, etc. Haciendo una clasificación general de los fonemas podemos distinguir las vocales y consonantes, los cuales demuestran sus propias particularidades en cada lengua.

Al respecto, Palomino (1994) nos señala que las consonantes del aymara presentan tres particularidades importantes: la naturaleza poblada, la guturalidad y la ausencia de sonoridad. En el primer caso, se presenta una serie de oclusivas que se distingue en tres modalidades y que además, éstas pueden agruparse en una cantidad extraordinaria. El segundo caso se refiere a que el aymara posee cuatro consonantes que se articulan en la zona post-velar del órgano fonatorio; y tercero, todas las oclusivas son sordas. De ellas, la primera característica llama la mayor atención a los aprendices, en particular a los hispanohablantes que aprenden el aymara.

La enseñanza del sistema fonémico del aymara se efectúa mediante la presentación del grafemario *qillqanaka* que está conformado por treinta fonemas: tres vocales, veintiséis consonantes y un diacrítico conocido como alargamiento vocálico. Una forma de trabajo que facilita la actividad de articulación de consonantes y vocales se produce en dos momentos. Primero es buscando palabras cuyas formas estén constituidas por consonantes que ocurren en posición inicial y medial²¹. Segundo, hallando palabras que forman pares mínimos, es decir, aquellas palabras que se diferencian tan solo por el cambio de un fonema por otro en cualquiera de las ubicaciones, por ejemplo *para* ‘frente’ y *phara* ‘seco’. Posteriormente los

²¹ En aymara todas las consonantes tienen ocurrencia en posición inicial y medial de palabra, con alguna restricción en /r/ que no aparece al inicio de palabra, a no ser que se trate de los préstamos del castellano, y en /x/ que aparece muy escasamente al comienzo de palabra. Por tanto, el vocabulario aymara no cuenta con vocablos con terminación consonántica.

estudiantes efectúan la pronunciación de estas unidades léxicas en forma individual y grupal. De esta manera se va superando la marcada dificultad que se presenta en la individualización de las consonantes oclusivas. Veamos algunos ejemplos:

Bilabiales	Alveolares	Palatales	Velares	Post-velares
p ara	t a nta	ch ala	k anka	q ipa
ph ara	th antha	chh ala	k' ank'a	qh ipa
p huru	t a nta	ch iqa	kh ankha	q ullu
p' uru	t' ant'a	ch' iqa	k' ank'a	q' ullu

Por otro lado, los ejercicios de contraste de consonantes sirven, a su vez, para desarrollar las actividades de lectura y escritura, es decir, las prácticas de pronunciación beneficia a los estudiantes en la medida que ellos van distinguiendo las consonantes aymaras sin dificultad al momento de escribir el dictado por ejemplo.

P	T	CH	K	Q
PH	TH	CHH	KH	QH
P'	T'	CH'	K'	Q'
M	L	LL	J	X
W	N	Y .....	.....	.....

4.4.2.2. Enseñar con saludos / Aruntasianakamp yatichaña

Como una de las primeras estrategias surge la enseñanza con diferentes formas de saludo, partiendo del principio social que rige en el contexto aymara, donde el saludo es muy importante porque es un acto de respeto que marca un encuentro de hermandad, familiaridad, amistad y cortesía. Aquello se puede confirmar visitando a una comunidad aymara donde nadie puede pasar o acercarse a una persona sin enunciar el saludo, aunque se trate de una persona extraña. Los saludos caracterizan a cada situación comunicativa tanto formal como informal, por ello existen diversas formas y son de acuerdo a las regiones. Es necesario que los estudiantes aprendan las formas de relación social que existe en la cultura aymara.

CUADRO N° 10 APLICACIÓN DE SALUDOS EN AYMARA

Aymara	Castellano ²²
A: Kamisaki	A: ¿Cómo estás?
B: Waliki	B: Bien,
A: Aski urukipan	A: Que tengas un buen día
B: Jumatakis ukhamaraki	B: Igualmente para usted
A: Ukhamax sarxä. Qharürkama	A: Entonces me voy. Hasta mañana
B: Qharürkamaya	B: Hasta mañana

Fuente: Elaboración propia.

Las actividades comunicativas más apropiadas para los niveles iniciales son aquellas en las que el estudiante utiliza la expresión gestual o sólo palabras sueltas para interactuar dentro y fuera del aula. Esta actividad irá progresando en forma gradual a medida que el estudiante vaya familiarizándose con las expresiones y sepa usarlas adecuadamente en los momentos de comunicación.

4.4.2.3. Enseñar con miscelánea de palabras / *May may arunakamp yatichaña*

Esta actividad está referida a la producción de léxicos que, sin duda, contribuye al desarrollo y fortalecimiento del aymara en el contexto donde se enseña. El uso de una variedad de palabras de manera taxonómica como nombres de animales, plantas, objetos, colores, partes del cuerpo, ríos, cerros, verbos, etc., amplían el repertorio lexical del estudiante. Es decir, se refiere a los vocablos desarrollados en la enseñanza del aymara como L2. Las palabras o frases sueltas se constituyen en un modo de enseñanza en el aula, en principio haciendo escuchar y luego haciendo repetir primeramente en forma grupal y luego de manera individual. Ejemplos:

²² La traducción de los textos al castellano que presentamos en los cuadros, es con fines de facilitar la comprensión a nuestros lectores, ello no significa que sea necesario emplear en la enseñanza.

CUADRO N° 11 TAXONOMÍA LÉXICA AYMARA

Pachpa sutinaka	Yatiqañ yänaka	Yaqha yänaka	Uywanaka	Justupat utjirinaka
yatichiri	qillqaña	qunuña	wank'u	qinaya
yatiqiri	panka	punku	phisi	jallu
Yatiñ uta	laphi	pirqa	qarwa	thaya

Fuente: Elaboración propia.

Un aspecto importante que se debe tomar en cuenta a la hora de enseñar el vocabulario, es hacer notar al estudiante acerca de la polisemia léxica que es característico en el léxico aymara; vale decir, dar cuenta de aquellas palabras que poseen más de un significado, cuya funcionalidad aparece de acuerdo al contexto comunicativo en el que se emplea.

4.4.2.4. Enseñar con las entrevistas / *Jiskhatäwinakamp yatichaña*

Entrevistar es “mantener una conversación con una o varias personas acerca de ciertos extremos, para informar al público de sus respuestas” (DRAE, 2010). Es otra estrategia donde los estudiantes realizan entrevistas en el aula, la cual se concreta en dos momentos. Primeramente, todos se organizan en grupos de cinco personas y cada uno de ellos va a recabar información al resto del curso sobre temas precisos; por ejemplo, acerca de sus datos personales como la procedencia, edad, lugar de residencia, etc., de modo que participen todos. En la segunda parte, el docente les pide reportar el resultado de la encuesta para socializar la información a todo el curso. Esta actividad se la puede realizar también fuera del aula; por ejemplo, consultar a estudiantes de otros cursos y a otras personas.

CUADRO N° 12 CUADRO DE ENCUESTA SOBRE DATOS PERSONALES

Suti	Marka	Mara	Qamawi
1. Mariya	Chukiyawu	20	Ch'ijini
2.....	.....	.....	.....
3.....	.....	.....	.....
4.....	.....	.....	.....

Fuente: Elaboración propia.

Para recoger y llenar los datos del cuadro se requiere emplear una guía de preguntas compuesta de interrogantes como: *Juman sutimax kunasa?* ‘¿cuál es tu nombre’, *Kawkinkiritasa?* ‘¿de dónde eres?’, *Qawqha marañitasa?* ‘¿cuántos años tienes?’, *Kawkins qamasta?* ‘¿dónde vives?’ y otros. Al momento de formular las preguntas el estudiante que está realizando la encuesta debe tomar nota de los datos que le están proporcionando sus compañeros. Posteriormente, en base a los datos obtenidos en los cuadros, el estudiante que tuvo el rol de encuestador ahora podrá reportar el informe al curso.

4.4.2.5. Enseñar con identificación de imágenes / *Jamuqanak uñt'as yatichaña*

El estudiante debe diferenciar una serie de dibujos que son muy parecidos en su contenido, pero que presentan varias particularidades que los diferencian. Por ejemplo: dos imágenes parecidas que sólo se diferencian por la ubicación del lugar, un objeto está sobre la mesa y el otro debajo de ella. Esta forma de descripción de objetos, además de facilitar la adquisición de expresiones cotidianas, favorece la consolidación del uso de vocabulario específico en contextos determinados.

CUADRO N° 13 CONVERSACIÓN IDENTIFICANDO OBJETOS

Aymara	Castellano
A: Aka jamuqan rayrux kawkhankisa?	A: En este dibujo ¿donde está la radio?
B: Rayrux uta manqhankiwa	B: La radio está dentro del cuarto
A: Utan kawkhachiqankisa?	A: ¿En qué lugar del cuarto está?
B: Rayrux kumpurill patan waynuqatawa	B: La radio está puesta encima de la mesa

A: Kunanakampis utan utji?	A: ¿Qué más se ve en el cuarto?
B: Pã qunuñaw misa kupixan utji?	B: Hay dos sillas en el lado derecho
A: Kunampi?	A: ¿Qué más?
B: Qhipäxan t'uxuw uñstaraki...	B: También se ve una ventana atrás...

Fuente: Elaboración propia.

Esta misma técnica es aplicable en otras actividades y resulta bastante beneficiosa. Uno de los estudiantes puede mostrar a sus compañeros del curso, fotografías de personas favoritas, personajes históricos o líderes destacados. Luego los demás preguntan acerca de las personas que aparecen en la foto considerando la cantidad de personas, su actividad, ocupación, el lugar donde se encuentra y otros datos.

4.4.2.6. Enseñar descubriendo dos imágenes idénticas / *Pã niya kikpa jamuqanak uñt'as yatichaña*

Esta actividad se realiza necesariamente utilizando imágenes, donde cuatro dibujos similares se distribuyen a cuatro estudiantes de modo que cada uno tenga el suyo. Un quinto estudiante del grupo tiene una copia de uno de los dibujos y tiene que hacer preguntas a los demás para descubrir quien tiene el dibujo similar al suyo. Esta actividad es bastante útil para averiguar sobre diversos temas como ser la variedad de las frutas, de los productos alimenticios, de las prendas de vestir, de los animales como también de los objetos. El estudiante al interrogar a sus compañeros consigue emplear expresiones cuyas estructuras sintácticas están constituidas de nombre y modificadores, por ejemplo *phisqa jach'a puquta* 'cinco plátanos grandes', estas formas son muy frecuentes en el aymara, lo cual establece una riqueza exclusiva respecto a otras lenguas.

CUADRO N° 14 CONVERSACION DESCUBRIENDO IMÁGENES

Aymara	Castellano
E5. Jamuqanakam uñxatasipxam. Khitins phisqa jach'a puqutax utji?	E5. Vean sus imágenes. ¿Quien tiene cinco plátanos grandes?

E1. Nayan utji.	E1. En el mío hay.
E2. Nayan janiw utjkiti.	E2. En el mío no está.
E3. Nayans janirakiwa.	E3. En el mío tampoco.
E4. Nayanx pä puqutakiw utji.	E4. En el mío solo se ven dos plátanos.
E5. Khitins paqallq laranjax utji?	E5. ¿Quién tiene siete naranjas?
E1. Nayan paqallq laranjax utji.	E1. Yo tengo siete naranjas.
E2. Nayan janiw ukhäkiti.	E2. En el mío no es esa cantidad.
E3. Nayanxa janiw utjkiti.	E3. En el mío no existe.
E4. Nayanx kimsa laranjakiw utji.	E4. En el mío aparecen solo tres.

Fuente: Elaboración propia.

4.4.2.7. Enseñar descubriendo secuencias o ubicaciones / *Yänak uskuñchiqanak uñt'as yatichaña*

El estudiante puede utilizar el plano de una vivienda para colocar los objetos en varias partes de la misma, luego puede comentar no sólo sobre las ubicaciones sino también acerca de las acciones que se realizan en cada habitación; por ejemplo, qué actividades se realizan en la cocina o en el comedor o en el living etc.

Asimismo, se trabaja con el croquis del mercado que conozcan los estudiantes ya sea de la ciudad o del barrio donde viven. Se solicita a los estudiantes que construyan el plano del mercado de su preferencia, luego ellos describen las áreas o sectores donde se expenden diferentes productos y artículos de consumo. Con esta actividad se incorpora la utilización de expresiones para indicar las formas de ubicación; por ejemplo, para dar referencias del mercado de las flores se utilizará las siguientes frases: *panqar qhathux kawkhankisa?* ‘¿dónde está ubicado el mercado de las flores? *Ukax mantañ punkut ch'iqatuqinkiwa* ‘este se encuentra al lado izquierdo de la puerta principal’.

CUADRO N° 15 CONVERSACIÓN EMPLEANDO UBICACIONES

Aymara	Castellano
<p>Aruskipawi: Sopocachi Qhathuna</p> <p>A: Mama, kawkits uka suma panqar alasinta? Wali jiwanakakiwa.</p> <p>B: Aka qhathut alanta, jichhaw puriyasipki.</p> <p>A: Panqar qhathux kawkhankisa, amp suma sitasmati?</p> <p>B: Ä... ukax mantañ punkut ch'iqatuqir sartañankiwa, aycha aljañ qhathu uñkatasinkiwa, qhana jayat uñjkayawa.</p> <p>A: Yuspajar mama, althapir sarañätwa. Jikisiñkama.</p> <p>B: Qhipürkamaya, waliki.</p>	<p>Conversación: En mercado sopocachi</p> <p>A: Señora, ¿de dónde compró esas hermosas flores? Están muy lindas.</p> <p>B: Las compré en este mercado, hicieron llegar recién.</p> <p>A: Me puede decir por favor, ¿dónde está ubicado el mercado de las flores?</p> <p>B: Ah... eso se encuentra al lado izquierdo a pocos pasos de la puerta principal, está frente al mercado de las carnes, se ve claramente desde lejos.</p> <p>A: Muchas gracias señora, tengo que realizar compras. Hasta luego.</p> <p>B: Bueno, hasta luego.</p>

Fuente: Elaboración propia.

4.4.2.8. Enseñanza con números / *Jakhuñanakamp yatichaña*

Los números se pueden enseñar de diferentes maneras. Una forma es enseñando a contar gradualmente en cada clase, esta actividad se efectuaría haciéndoles enumerar a los propios estudiantes. Otra manera es usando los números en el llamado de la lista antes o después de la clase, o sea, a cada uno se les asigna el número de la lista correlativamente y los estudiantes sólo deben escuchar su número correspondiente. Los números arábigos representados en castellano también contribuyen al aprendizaje del aymara. Ejemplo:

Arábigos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aymara	maya	paya	kimsa	pusi	phisqa	suxta	paqallqu	kimsaqallqu	llätunka	Tunka

Otra actividad que se recomienda es realizando encuestas. En los primeros niveles es importante realizar pequeñas encuestas con los estudiantes sobre sus datos personales como edad, número de hermanos, colores en la clase, etc. Para ello, es necesario el uso de algunos sufijos relacionadores del aymara -mpi, -ta, -kama, y -ru que trabajan con el pronombre interrogativo “*qawqha*” y generan preguntas alternativas acerca de la cantidad. Asimismo, es necesario ir incorporando el manejo de los verbos irregulares que en aymara se expresan a través de sufijos, como el verbo tener que está expresado mediante el morfema –ni, cuando este está ligado a las raíces que indican cantidad, y está verbalizado mediante el morfema –ña, como en *maraniña* ‘tener años’; véase el primer ejemplo.

CUADRO N° 16 PREGUNTAS PARA AVERIGUAR CANTIDADES

Aymara	Castellano
Qawqha maraniñtasa?	¿Cuántos años tienes?
Qawqhampis chump alanta?	¿Con cuánto compraste la chompa?
Qawqhats jawas aljãta?	¿Por cuánto venderás las habas?
Qawqhakamas ch'uqimaxa?	¿A cómo son tus papas?
Qawqharus tunq aljanta?	¿A cuánto fuiste a vender el maíz?

Fuente: Elaboración propia.

Además, cada una de estas expresiones interrogativas puede constituirse en la base para componer otras preguntas, empleando la técnica de sustitución de palabras, sobre datos relacionados con la cantidad ya sean acerca del número de personas, los objetos, los productos, el dinero, etc. Por ejemplo, con el solo hecho de sustituir el término “*mara*” se abre las alternativas de averiguación tales como: *kullakaniña* ‘tener hermana’, *utaniña* ‘tener casa’, *ch'uqiniña* ‘tener papas’, *qullqiniña* ‘tener dinero’, etc.

4.4.2.9. Enseñar descubriendo información que falta / *Yatiyãw phuqhachas yatichaña*

El estudiante tiene información en forma de esquema o tabla de referencias, por ejemplo puede tener una tabla que indique los precios de los distintos productos ya sean *achu* ‘frutos frescos’ como también *juyra* ‘frutos secos’. Sin embargo, algunos datos faltan

completar como cantidad, medida, tamaño y otros. El estudiante puede completar preguntando a sus compañeros del curso. Con esta actividad el estudiante se internaliza al manejo de los números en un contexto donde hay intercambio de información. Por ejemplo, el siguiente cuadro se podrá completar con estas preguntas: *kawkir muxsa achusa?* ‘¿qué fruta es?’, *qawqhat aljañasa?* ‘¿Por cuánto se vende?’, *chanipax qawqhasa?* ‘¿Cuánto es su precio? Ejemplo:

CUADRO N° 17 ENCUESTA SOBRE MEDIDAS Y PRECIOS

Muxsa achu	Tupt'a	Chani
puquta	25	5 waranqa
laranja	.....	.....
lima	25	.....
papaya	sapa maya	7 waranqa
turasnu	mä qutu	.....
pirasa	.....	.....
uwasa	mä liwra	.....

Fuente: Elaboración propia.

4.4.2.10. Enseñar descubriendo las características incompletas de imágenes / *jamuqanakar phuqhanchas yatichaña*

El estudiante A tiene un dibujo, por ejemplo de una escena en el campo. El estudiante B tiene el mismo dibujo exceptuando varios elementos que han sido borrados. La tarea del estudiante A supone hacer preguntas basadas en su propio dibujo para descubrir en qué es diferente el dibujo del estudiante B. En el segundo momento, ambos confrontan las imágenes y concluyen haciendo notar las partes diferentes en los dos dibujos.

CUADRO N° 18 CONVERSACION DESCRIBIENDO IMÁGENES

Aymara	Castellano
A: Uka jamuq uñxattati?	A: ¿Ves ese dibujo?
B: Jisa uñxatasktwa.	B: Si, estoy viendo.

A: Tatanakax kuns lurasipki?	A: ¿Qué están haciendo los señores?
B: Awturuw q'ipinak apxatasipki.	B: Están embarcando cargas al camión.
A: Jupanakax qawqhanipxisa?	A: ¿Cuántos son ellos?
B: Kimsanipxiwa.	B: Son tres.
A: Janit pusinipki?	A: No son cuatro?
B: Janiwa, kimsanikiwa.	B: No, sólo son tres.
A: Qawqhanis awtu patanki?	A: Cuantos están encima el camión.
B: Paniniwa.	B: Son entre dos.
A: Kimsanipxasmachiwa.	A: Parecen que son tres.
B: Janiwa, akan paninikiwa.	B: No, aquí están solo dos.

Fuente: Elaboración propia.

La actividad de contrastar o comparar dos imágenes que presentan una diferencia parcial en su contenido, ayuda eficazmente al estudiante a desarrollar la comprensión oral, porque al momento de escuchar a la persona que lo está preguntando también está desplegando su capacidad de observación, antes de emitir una respuesta.

4.4.2.11. Enseñar descubriendo informaciones secretas / *Jamasankirinak jikis yatichaña*

Con este modelo se pueden establecer un sin número de actividades comunicativas. Esto significa que un estudiante tiene una información “secreta” sin que haya visto él mismo, y sus compañeros de su clase o grupo van a hacer descubrir diciendo las respuestas adecuadas, por ejemplo, *nayax kun luriritsa?* ‘¿qué profesión tengo?’ puede preguntar acerca de una profesión u ocupación, quien posee la información simula que es la suya, es decir, lleva una ficha escrita pegada en la espalda para que lo vean los demás.

Asimismo, esta actividad puede aplicarse en forma inversa, o sea, un estudiante posee la información secreta que el resto del curso han de descubrir formulando preguntas apropiadas, lo cual puede ser controlado con un número máximo de preguntas o puede haber un límite de tiempo.

CUADRO N° 19 CONVERSACIÓN REVELANDO LAS OCUPACIONES

Aymara	Castellano
Yatichiri: Taqiniw masiman chiqt' añapkam arsupxäta.	Profesor: Todos repiten hasta que su compañero descubra la respuesta.
A: Nayax yatichiritti?	A: ¿Yo soy profesor?
Ch: Janiw yatichiriktati.	B: No eres profesor.
A: Nayax awtu q'iwiritti?	A: ¿Yo soy conductor?
Ch: Janiw ukaktati.	B: No lo eres.
A: Nayax isi aljiritti?	A: ¿Yo soy vendedor de ropas?
Ch: Jä ukäkaraktasa.	B. No, tampoco lo eres.
A: Nayax aymar yatiqiritti?	A: ¿Yo soy estudiante de aymara?
Ch: Jisa, jumax aymar yatiqirıtawa.	B: Si, tú eres estudiante de aymara.

Fuente: Elaboración propia.

4.4.2.12. Enseñar reconstruyendo secuencias narrativas / *Arxayanak wastat chikthapiyas yatichaña*

Con palabras de Gazden (1991) podemos decir que “las narraciones constituyen una estrategia universal para hacerse entender”. Una narración en forma de sucesión de imágenes se corta en imágenes separadas y se distribuyen a cada uno de los estudiantes integrantes del grupo, sin ver las que tienen los demás, los estudiantes van a decidir cual es la secuencia original y reconstruir la narración.

En este caso, la leyenda aymara *tiwulan alaxpachar saratapa* ‘el viaje del zorro al cielo’ será de mucha utilidad; por ejemplo, la leyenda está constituida por siete imágenes en forma secuencial, para reconstruir esta narración se requiere la participación de siete estudiantes a los cuales se distribuye a una imagen, luego ellos tienen que ir componiendo la leyenda hasta la conclusión. Posteriormente se socializa con todo el curso, donde otros estudiantes también pueden narrar la leyenda observando la secuencia de imágenes, de esta manera se reforzará la práctica la lengua oral.

CUADRO N° 20 CONVERSACIÓN GRUPAL CONSTRUYENDO UNA LEYENDA

Aymara	Castellano
Yatichiri: Sapa maynin mä jamuqax utjapxtam, jichhax uka jamuqanakampiw tiwulan alaxpachar saratapa sutin arxaya jiksuñani.	Profesor: Cada uno de ustedes tienen una imagen, ahora con esas imágenes vamos a construir la leyenda titulada ‘el viaje del zorro al cielo’
Yatichiri: Juman jamuqaman kunas utji?	Profesor: ¿Qué ves en el dibujo que lo tienes?
1 Yatiqiri: Akan kuntirimp titulampiw utji.	Est. 1: Aquí hay un cóndor y un zorro.
Yatichiri: Walikiwa, kuns uka pä uywanakax lurasipki?	Profesor: Bueno, ¿qué están haciendo esos dos animales?
1 Yatiqiri: Jupanakax parasipkiwa...	Est. 1: Ellos están hablando...
Yatichiri: Walikisä. Jumansti kunas utjaraki.	Profesor: Qué bueno. Y en el tuyo, ¿qué es lo que se ve?
2 Yatiqiri: Um...akan kunturix tiwularuw q’ipxaruski...	Est. 2: Um... aquí hay un cóndor que lo está cargando al zorro.
Yatichiri: Kunjamas ukaxa?	Profesor: ¿Cómo es eso...?
2 Yatiqiri: Jisa, kunturiw tiwulas q’ipt’asit t’uyuski.	Est. 2: Sí, hay un cóndor volando, pero está cargando al zorro.
Yatichiri: Kawkirus sarapxpacha?	Profesor: ¿Dónde estarán viajando?

Fuente: Elaboración propia.

Esta misma actividad se puede realizar sin emplear las imágenes, es decir, desarrollando el proceso de lectura; por ejemplo, una narración impresa se puede recortar en párrafos o secciones. Cada estudiante del grupo ha de resumir un fragmento del cuento y de esta manera se va construyendo una nueva versión del cuento; de la misma forma, los estudiantes pueden responder a las preguntas que le hagan los demás. Posteriormente el mismo cuento ha de ser narrado oralmente. Como podemos ver, la práctica de la lectura coadyuva en gran medida al fortalecimiento de la oralidad.

4.4.2.13. Enseñar recabando información para resolver un problema / *Jan walt’aw askichañatak yatiyaw jiskhis yatichaña*

Hay varias actividades posibles en las que los estudiantes deben combinar información para resolver problemas. Por ejemplo, el estudiante A tiene el plano de una ciudad en el que

aparece la ubicación de varios lugares de interés. El estudiante B tiene una lista de direcciones de cada lugar. Juntos han de trazar un itinerario que les permita visitar cinco sitios en un día; por ejemplo, en la ciudad de La Paz los sitios serían: palacio de gobierno, museo de etnografía y folklore, parque zoológico, parque mirador *layqa quta* y el puente de las Américas. El papel que asumen los estudiantes que aprenden el aymara, es el de negociador que interactúa en distintas situaciones comunicativas que les permite emplear formas lingüísticas en función al tiempo, ubicación del espacio, la orientación de los puntos cardinales etc.

CUADRO N° 21 PLANIFICACIÓN DE VISITA A VARIOS LUGARES

Tumpawi (Lugar de visita)	Purinchiqan sutipa (Puntos de referencia)	Tumpañ pacha (Horario de visita)
Jach'a Jilir Mallku Uta	Murillo palasa	8:00 – 9:00 alwa
MUSEF Uñañ Uta	Ingavi kalli	9:00 – 11:00 alwa
Layqa Quta Uñatatañ Pata	Del ejército awinira	11:00 – 12:30 alwa
Américas Jach'a Chaka	Salazar kalli	1:00 – 2:00 jayp'u
Mallasa Uywa Uñt'añ	Masalla jach'a thakhi	3:00 – 6:00 jayp'u
Uyu		

Fuente: Elaboración propia.

4.4.2.14. Enseñar con representación de personajes / *Arsur uñacht'awinakamp yatichaña*

Los estudiantes interpretan el diálogo en parejas introduciendo los cambios que se deseen, cuando lo hayan practicado lo suficiente, salen a representarlo frente a sus compañeros de la clase (pueden disfrazarse, inventar personajes, etc.) también pueden inventar pequeñas obras de teatro sin ningún modelo. En esta ocasión veamos cómo los estudiantes recrean el cuento más conocido en el contexto andino: *Mallkump tiwulampi* 'el cóndor y el zorro', que van presentando en forma de sociodrama, el contenido del cuento resulta atrayente por ser de carácter educativo, ya que en el desafío de ambos animales, el débil reta al más fuerte sin darse cuenta de las condiciones físicas favorables del otro, denota la enseñanza de que "se debe guardar respeto hacia los mayores", uno de los valores humanos vigente en la cultura aymara.

CUADRO N° 22 LIBRETO DE CUENTO PARA ACTUACIÓN EN SOCIODRAMA

Aymara	Castellano
Mallkumpi Tiwulampi	El cóndor y el zorro
<p>Arsuri: Nayrapachax tiwulanakas ukhamarak kunturinakas arunin sapxiwa. Ukat mä urux Mallkump Tiwulampix akham sasin aruskipaxatayna:</p> <p>Tiwula: Mallku kunturi, ch'amat yant'asiñäni, nayaw jumat juk'amp ch'amanitxa</p> <p>Mallku: Jan ukham parlamti, pisi chuymän tiwula</p> <p>Arsuri: Tiwulasti walja kutiw ukham arxayatayna. Ukat mallkux ukham ist'asax satakitayna</p> <p>Mallku: Ukhamax khä khunu qullu pataruw makatañäni, khitiy nayraqat jiwchini ukaruw jila ch'aman atipirix manq'antani</p> <p>Tiwula: Walikiw tata mallku, nayaw atipämaxa, wa qa qa qa</p> <p>Arsuri: Ukhamaw arust'apxatayna. Ukatsti, khunu qullur purisinxa mäkirakiw yant'asiñampix qalltapxatayna.</p> <p>Mallku: Tiwula kunjmasktasa jakasktati...?</p> <p>Tiwula: (ñakaki) Jisa ... jakasktwa thayjituwa</p> <p>Arsuri: Niya chika willjarusti tata tiwulaw nayraqat aynacht'atayna, ukhamat mallkump manq'antayasitayna...</p>	<p>Relator: En los tiempos remotos dicen que los cóndores como también los zorros hablaban. Y un día el cóndor y el zorro habían conversado diciendo:</p> <p>Zorro: Cóndor Jefe, por qué nos medimos la fuerza, yo tengo más fuerza que tú</p> <p>Cóndor: No debes hablar así, zorro ignorante</p> <p>Relator: El zorro lo desafió una y otra vez. Luego el cóndor al escuchar tanta insistencia le dijo.</p> <p>Cóndor: Entonces subamos hasta la cima del aquel cerro nevado, quien muera primero será devorado por el forzado vencedor.</p> <p>Zorro: Está bien, señor cóndor, yo te venceré wa qa qa qa</p> <p>Relator: Así hicieron la apuesta. Después de llegar a la cima del cerro nevado, empezaron de inmediato con la prueba.</p> <p>Cóndor: ¿Zorro como estás? ¿Aun estás vivo?</p> <p>Zorro: (apenas) Sí... estoy vivo, tengo frío</p> <p>Relator: Cerca a la media madrugada, pereció primero el zorro, de este modo fue engullido por el cóndor...</p>

Fuente: Elaboración propia.

4.4.2.15. Enseñar con desempeño de roles / *Maynilantit arsus yatichaña*

Esta técnica consiste en que dos o más personas en una situación de la vida, van asumiendo los roles del caso, con la finalidad de que pueda ser mejor comprendido y tratado el tema por el grupo. Para los autores Cirigliano y Villaverde (1997) el desempeño de roles consiste en representar una situación típica con el objetivo de que se torne real y visible, de modo que se comprenda mejor la actuación de quien o quienes deben intervenir en ella en la vida real.

En la práctica de la lengua oral, los estudiantes reciben instrucciones que le asignan una personalidad diferente a la suya, luego deben conversar con otros compañeros adaptando el rol que les fue asignado. Por ejemplo, tres estudiantes contextualizan la situación de emergencia en un centro de salud, donde se observa la atención del médico a un joven que sufrió un accidente en el campo de juego a quien su padre lo auxilia y lo lleva a un centro hospitalario.

CUADRO N° 23. CONVERSACIÓN EN EL HOSPITAL

Aymara	Castellano
Qullirimpi usutampi tatapampi	El médico el enfermo y su padre
Qullañ utana	En el hospital
Tata: Ay aski urukipan tata qulliri.	Padre: Ay... buenos días señor doctor.
Qulliri: waliki. Kunjamasiptasa?	Médico: Buenos días, ¿cómo están?
Tata: wawajaw jan walikiti.	Padre: Mi hijo se encuentra muy mal
Qulliri: Kunarak kamachtam. Laqakiy uñjañani.	Médico: Qué le ocurrió. Veamos de inmediato.
Usuta: Ampar p'akjasta, tata qulliri.	Enfermo: Me fracturé el brazo doctor.
Qulliri: Kunjamatarak p'akjasta?	Médico: ¿Cómo se fracturó?
Usuta: Kanchan pilut anatasaw jaqusta, ukatak ukham sartxta.	Enfermo: Tuve una caída jugando al fútbol, de repente me levanté así.
Qulliri: Chiqapiniwa, p'akjatapuniskiwa, k'achat ñach'antañawa, ch'akhax jakthapiñapataki.	Médico: Es cierto, está fracturado hay que enyesarlo con cuidado hasta que encallen los huesos.
Tata: Qullt'arapikitay amp suma tata	Padre: Alíviemelo por favor querido

qulliri	doctor
Qulliri: Nayraqatax radiografía amparapat apsuñawa, sumpach uñjañataki.	Médico: Primeramente hay que sacar una radiografía del brazo para verlo bien.
Usuta: Ay walpin usutu	Enfermo: Ay... me duele mucho
Qulliri: Jan axsaramti, walikiskaniwa.	Médico: No se preocupe, todo estará bien

Fuente: Elaboración propia.

4.4.2.16. Enseñar solucionando problemas coyunturales / *Jan walt'awinak askichas yatichaña*

Se presenta a la clase algún tipo de problema, cada estudiante o en pareja debe buscar una solución al mismo. A continuación se hace una puesta en común, primero en grupo y después en toda la clase. Los estudiantes deben llegar a un acuerdo o saber resumir las diversas posturas. Para efectuar esta actividad se requiere organizar a los estudiantes en equipos de trabajo, luego el docente les asigna un tema que amerite la discusión de los integrantes del grupo, estas temáticas pueden provenir de problemas coyunturales y sociales que se suscitan en nuestro medio; por ejemplo, el alza de precios de los productos o artículos de consumo en el mercado, la toma del edificio del monoblock central de la universidad, la marcha de los importadores de autos, etc.; situaciones en las que los estudiantes estén inmersos y puedan formular su opinión. Esta actividad permite desarrollar no solamente habilidades lingüísticas sino también capacidades extralingüísticas.

CUADRO N° 24 CONVERSACIÓN SOBRE LA SUBIDA DE PRECIOS

Aymara	Castellano
Chaninakan irxattatapa	La subida de los precios
Mariya: Kullaka, manq'añanakax sinti jilxattatapinixiwa.	Maria: Amiga, el precio de los alimentos están muy elevados.
Karmicha: Watiw ampi, kamachañanisa, nayax mä aruw ch'uq 40 waranqampiw alasta.	Carmen: Qué terrible, qué vamos a hacer, yo compré una arroba de papas con 40 bolivianos.
Sisika: Saya ukhampiniskiwa, nayax jichhärmanthix ch'uxña	Cecilia: Sí, eso es verdad, esta mañana yo fui a comprar verduras y los

<p>achunak aliriw sarta, chanipax sinti irxattatawa.</p> <p>Mariya: Janirakis khitis kamskitixä, kamachañas wakisispa?</p> <p>Juwanchu: Defensoría del Consumidor ukaruw yatiyañaspa.</p> <p>Karmicha: Jisa, ukax wali aski amuyuwa, ukhamarak alcaldiarus yatiyañarakispawa.</p> <p>Sisika: Ukhamax walikiwa, uka utanakar yatiyir sarapxañani.</p>	<p>precios están por las nubes.</p> <p>María: Pero nadie dice nada, ¿qué sería bueno hacer?</p> <p>Juan: Sería bueno informar a la Defensoría del Consumidor.</p> <p>Carmen: Sí, esa es una buena idea, también sería necesario hacer saber a los de la alcaldía.</p> <p>Cecilia: Entonces eso está bien, vayamos a reclamar de una vez.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia.

4.4.2.17. Enseñar con simulación de eventos comunicativos / *Yatxapayañanakamp yatichaña*

Son actividades en las que los estudiantes se desenvuelven en un contexto imaginario, son similares a los juegos de rol, pero la ficción se introduce en la situación. Según Girigliano y Villaverde (1997) se define como un proceso continuo de aprendizaje a partir de casos que involucran a personas reales, proporcionando a los participantes en el ejercicio la posibilidad de desarrollar sus habilidades por medio de la práctica de decisiones simuladas.

Por otro lado, como señalan López y Jung (1989) el proceso de adquisición de una segunda lengua implica no solo adquirir la lengua, sino que supone también la adquisición de los conocimientos, costumbres y valores de la cultura. Tomando en cuenta los aspectos culturales, la sociedad aymara posee una gran variedad de prácticas culturales denominadas *saräwi* o *sara* ‘cultura o tradición’ que son concebidas como normas sociales, es decir, son eventos o ceremonias litúrgicas mediante los cuales la gente de esta cultura interactúa con los *Apus* ‘seres tutelares’ que, según la lógica aymara, son los espíritus proveedores y protectores de la vida y la naturaleza; por ello mismo son personificados y reciben la denominación de *achachila* ‘abuelo’ o *awicha* ‘abuela’ espirituales, etc. Entre estas celebraciones se pueden mencionar por ejemplo: *waxt’a*, *wilancha*, *luqta* y *ch’alla*, cada

acontecimiento pertenece a escenarios específicos y forma parte de las costumbres que se practican en las comunidades aymaras.

CUADRO N° 25. CONVERSACIÓN ATENDIENDO AL ENFERMO

Aymara	Castellano
<p style="text-align: center;">Mä qamawina</p> <p>Jisk'alala: Ay...ay janchiw usutu. Samuku: Mama, wawasarakis usutaxä, kamachañanisa. Isika: Jisa, janiw manq'añs munkiti, pä uruw ukham pujunaqi. Samuku: Yatirin ukar saririst ukasti? Isika: Chiqä, ukax walispawa, saramsaya. Samuku: Ukhamax jalawayä.</p>	<p style="text-align: center;">En una familia</p> <p>Niño: Au... me duele todo el cuerpo. Samuel: Esposa, nuestro hijo se siente mal ¿qué vamos a hacer? Isidora: Sí, no tiene apetito, dos días está convaleciente. Samuel: ¿Qué tal si voy donde el <i>yatiri</i>? Isidora: Cierto, eso sería muy bueno, por qué no vas. Samuel: Entonces voy para allá.</p>
<p style="text-align: center;">Yatirin utapana</p> <p>Samuku: Tata yatiri, aski urukipanaya. Yatiri: Jumatakis ukhamaraki. Samuku: May achikt'asiriw jutawayta. Yatiri: Kunarak wakisi, saskakima. Samuku: jisk'alalajaw asuta, janiw arumas ikthapiñ atkiti. Yatiri: Kamacharak wawarusti, muljaspachawa. Samuku: Jawir umaruw anatas jalantatayna. Yatiri: Ukaxay qhanaskisä, ajay jawsat'añawa. Jayp'uruw jalanirista. Samuku: Amp suma tata, nayax taqikun wakt'aykä.</p>	<p style="text-align: center;">En la casa del yatiri</p> <p>Samuel: Señor <i>yatiri</i>, buenos días. Yatiri: Que tenga buen día. Samuel: Vengo a pedirle un gran favor. Yatiri: Qué se le ofrece, diga usted. Samuel: Mi pequeño está enfermo, no puede dormir por las noches. Yatiri: Qué le sucedió al niño, se habrá asustado quizás. Samuel: Dice que se cayó jugando en el río. Yatiri: Creo que es por eso, hay que llamar el espíritu. Más tarde podría pasar. Samuel: Por favor señor, mientras yo dispondré las cosas.</p>

Samukun utapana	En la casa de Samuel
Yatiri: Kunas kamachtam wawa?	Yatiri: ¿Qué te pasó niño?
Jisk'alala: Ay wali mayjakitwa, janchpachaw usutu.	Niño: Ah no me siento bien, tengo dolor en todo el cuerpo.
Yatiri: Walikiw aka kukat uñxatañani	Yatiri: Bueno, veamos la coca
Isika: Ukax kukax alkulas tata.	Isidora: Ahí lo tiene coca y alcohol.
Yatiri: Ay akax ajayupiniskiwa. Tata Samuku, jumampiw ajay khiwt'ir sarañani.	Yatiri: Sí, esto es por ausencia de espíritu. Don Samuel, ven conmigo a llamar a los espíritus.
Samuku: Walikiw tata, niyas taqikunas pustucht'atawa.	Samuel: Está bien señor, ya todo está preparado.
Yatiri: Wawax akankkaniwa, sarañaniya.	Yatiri: Mientras el niño se queda, vamos
Isika: Nayaw akan uñjaskä.	Isidora: Yo lo cuidaré mientras.

Fuente: Elaboración propia.

4.4.2.18. Enseñar revelando objetos / *Yänak chiqt'as yatichaña*

Esta actividad consiste en adivinar los nombres de los diferentes objetos, donde se le invita a un estudiante para que haga el rol de preguntón, viendo los objetos que se encuentren en el aula y que comiencen con un sonido determinado; los demás estudiantes deben decir nombres de dichos objetos en aymara. Por ejemplo:

CUADRO N° 26 CONVERSACIÓN DESCUBRIENDO OBJETOS

Aymara	Castellano
Yatiqiri: Nayax uñjtwa.	Estudiante: Veo, veo.
Taqini: Kuns uñjta?	Todos: ¿qué ves?
Yatiqiri: Mä yä uñjta.	Estudiante: Una cosa.
Taqini: Kuna yäsa?	Todos: ¿qué es?
Yatiqiri: /q/ arsumpiw qallti	Estudiante: Comienza con la letra /q/
Taqini: k'ullut luratati?	Todos: ¿es de madera?
Yatiqiri: Jisa.	Estudiante: Sí.
Taqini: qunuñatakiti?	Todos: ¿sirve para sentarse?
Yatiqiri: Saya.	Estudiante: Sí.

Taqini: qunuñati?	Todos: ¿es banco?
Yatiqiri: Jisa, ukawa.	Estudiante: Sí, es eso.

Fuente: Elaboración propia.

Este mismo juego lingüístico se puede aplicar en niveles avanzados complejizando un poco más. Por ejemplo, el docente invita a un estudiante que salga del aula por un momento, porque será el ‘preguntón’ y pide a los demás que se pongan de acuerdo sobre un objeto visible; luego hace ingresar al estudiante y le pide que formule preguntas acerca de ‘ a quien pertenece del objeto’ hasta que acierte.

CUADRO N° 27 CONVERSACIÓN EMPLEANDO LOS POSESIVOS

Aymara	Castellano
Payir Uñanchäwi	Ejemplo dos
Yatichiri: Aka yänakax khitinkpachasa? Jiskht'ama.	Profesor: ¿De quienes serán estos materiales? Pregunte.
Yatiqiri: Akax Mariyan qillqañapati?	Estudiante: ¿Esto es su lápiz de María?
Taqini: Janiw jupankkiti.	Todos: No es de ella.
Yatiqiri: Akax Karminan phiskhuñapati?	Estudiante: ¿Esto es su borrador de Carmen?
Taqini: Janiw Karminankkiti.	Todos: No es de Carmen.
Yatiqiri: Akax Andrean khithuñapati?	Estudiante: ¿Esto es su tajador de Andrea?
Taqini: Jisa, jupankiwa.	Todos: Sí, es de ella.

Fuente: Elaboración propia.

4.4.2.19. Enseñar con participación en debates / *Aruskipawinakamp yatichaña*

Cualquier tipo de actividad por muy simple que sea puede dar pie a crear una situación de cuasi-debate. Esta técnica consiste en un intercambio informal de ideas e información sobre un tema, realizado por un grupo bajo la conducción estimulante y dinámica del

profesor que hace de guía e interrogador. Los estudiantes organizados por grupos abordan una temática coyuntural que les parezca interesante y que puede ser sugerida por ellos mismos o por el docente; por ejemplo, la noticia del día, ya que a diario se genera la información sobre asuntos políticos y sociales que se suscitan en nuestro medio. Estos temas pueden resultar propicios si son aprovechados oportunamente para el desarrollo de la lengua oral.

El objetivo del debate es lograr la participación de todos los estudiantes del curso y no siempre se requiere arribar a un consenso, como es usual en este tipo de temas; puede haber divergencias en las opiniones y las mismas deben ser respetadas. En este sentido, la situación nacional ha permitido discutir sobre eventos importantes como la Asamblea Constituyente y la aprobación de la Nueva Constitución Política de Estado realizado en 2008, las elecciones presidenciales de este año y otros.

Esta técnica requiere el trabajo en grupos de cuatro o cinco personas. Al final todos estos equipos hacen conocer al curso las conclusiones a las que arribaron sobre un tema determinado. Esta presentación puede estar a cargo del delegado que fue nombrado para este fin. A continuación veamos algunos extractos de las discusiones en equipos.

CUADRO N° 28 DEBATE GRUPAL SOBRE TEMÁTICA NACIONAL

Aymara	Castellano
<p>Mayir Tama</p> <p>Yatichiri: Akanxa Marka Utt'asi Jach'a Tantachawit aruskipañani, kunjmakis jumanakataki?</p> <p>1. Yatiqiri: Aka jach'a tantachawix wali askiw markasataki, markasax turkakupawix utjañapawa.</p> <p>2. Yatiqiri: Jichhapiniw nayraqat taqi markanakat arsutap ist'ayasir sarapxani.</p> <p>3. Yatiqiri: Qamirinakax janiw uka tantachaw apasiñap munapkiti,</p>	<p>Grupo uno</p> <p>Profesor: Aquí, hablaremos sobre la Asamblea Constituyente ¿Qué les parece a ustedes?</p> <p>Est. 1: La Asamblea Constituyente es muy importante para el país, porque tiene que haber cambios en nuestro país.</p> <p>Est. 2: Por primera vez irán los representantes de todos los pueblos a expresar sus ideas.</p> <p>Est. 3: Los sectores capitalistas no</p>

<p>aynacht'añ munapxi.</p> <p>4. Yatiqiri: Yaqha anqa markankirinakax Bolivian luraski ukanakax walikiw sapxiwa.</p>	<p>quieren que se lleve adelante la asamblea, intentan hacer fracasar.</p> <p>Est . 4: Otros países apoyan lo que se está haciendo en Bolivia y dicen que está bien.</p>
<p>Payir tama</p> <p>Yatichiri: Jiwasax aka Machaq Tayka Kamachit aruskipañani. Jiwasax uksatuqit kuns amuyt'apxsna?</p> <p>1 Yatiqiri: Machaq Tayka Kamachix taqiniruw tumpthapi, nayrax mä qawqhanikiw aka markas apnaqapxäna.</p> <p>2 Yatiqiri: Nayatakix pachpakiskiwa, janiraw kunas mayjt'kiti.</p> <p>3 Yatiqiri: Janiraw ullarktti, waljanirakiw nayjamax jan uñt'apkiti.</p> <p>4 yatiqiri: Ancha walja t'aqanakaniwa, ukhamarus janirakiw jasad katuqañjamäkiti.</p>	<p>Grupo dos</p> <p>Profesor: Nosotros conversaremos sobre la Nueva Constitución Política del Estado. ¿Cuál es nuestra opinión al respecto?</p> <p>Est. 1: La Nueva Constitución Política del Estado incorpora a todos, antes unos cuantos manejaban nuestro país.</p> <p>Est. 2: Para mí sigue siendo lo mismo, todavía no ha cambiado nada.</p> <p>Est. 3: Yo no lo he leído todavía y muchos no conocen al igual que yo.</p> <p>Est. 4: Contiene demasiados capítulos, tampoco está como para entender fácilmente.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Esta actividad exige mayor dedicación y colaboración permanente del docente, quien debe atender a las inquietudes de los equipos de trabajo con apoyo permanente; por ejemplo, en la acuñación de términos nuevos que aún no están normados en el uso cotidiano y, otras veces, en la traducción de lo que quieren expresar los estudiantes. Los estudiantes que todavía no adquieren el dominio de la lengua van empleando expresiones más sencillas, ellos primero organizan sus ideas en su lengua materna, luego van trasladando al aymara con la ayuda de no sólo del docente sino también de sus compañeros semi-hablantes y hablantes.

4.4.2.20. Enseñar con presentaciones públicas / *Jaqi nayräxar uñstäwinakamp yatichaña*

Los estudiantes pueden hacer exposiciones en público sobre temas de interés. Sin embargo, si los estudiantes están en niveles más elementales, también pueden empezar a realizar exposiciones orales; por ejemplo, presentando a su familia mediante un audiovisual con diapositiva, fotografía, etc. En las sesiones de clase, en primera instancia, los estudiantes van presentando frente al curso a sus propios compañeros, para ello cada uno de ellos deben recabar información acerca de sus datos personales y de su familia. Posteriormente se renueva la misma actividad, pero esta vez, los estudiantes van presentando a su familia ya sea a su compañero con el que trabaja o a todos los integrantes del curso, utilizando fotografías en la que se encuentran los miembros de su familia.

Esta práctica exige al estudiante el empleo adecuado del vocabulario del parentesco y el manejo de los sufijos posesivos y demostrativos. Por otro lado, ayuda también el uso del verbo ser que en aymara es de carácter irregular y presenta sus marcas morfológicas que son distintas en preguntas y en respuestas. Por ejemplo, en las frases interrogativas se utilizan los sufijos -sa y -ti mientras que en las respuestas es frecuente el uso del sufijo -wa y así sucesivamente.

CUADRO N° 29 DISERTACIÓN PRESENTANDO A LA FAMILIA

Aymara	Castellano
<p>WILA MASIR UÑT'AYASA</p> <p>Yatiqiri: Nayax wila masijaruw uñt'ayapxäma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aksar uñtanipxam Jupax tatajawa, sutipax Juan Chipana satawa, jupax awtu q'iwiriwa, aka Chukiyawu markan irnaqi. • Jupasti mamajarakawa, sutipax Arminda Gutierrezawa, jupax Copacabana markankiriwa, isi aljiriwa, tumusla qhathun alwanakaw 	<p>PRESENTANDO A LA FAMILIA</p> <p>Estudiante: Yo les presento a mi familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Miren aquí, él es mi padre, su nombre es Juan Chipana, él es conductor, trabaja aquí en la ciudad de La Paz. • Y ella es mi madre y su nombre es Arminda Gutiérrez, ella es del pueblo de Copacabana, es vendedora de ropa, vende por las

<p>aljasi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aka maynisti jilir jilajawa, jupax Walter sutiniwa, pä tunak payan maraniwa, jupax sapakiskiwa. • Maynisti nayan sullkajawa, Mercedes satawa, jupax jichhaw yatiqañ utan yatiqaski, jutir maran tukuyxani. • Aka jisk'a yuqallax sullkajarakawa, jichhaw tunka maraniski, jupakiw ut uñjaraki taqiniw kallinkapxta. • Akax nayatwa, sutijax Sandrawa, nayax taypir phuchhatwa, jumanakampiw aymar yatiqaskta... 	<p>mañanas en la feria de tumusla.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El de aquí es mi hermano mayor, su nombre es Walter, tiene veintidós años, es soltero. • La otra es mi hermana menor, ella es Mercedes, ella recién está en el colegio, termina el próximo año. • El muchacho también es mi menor, todavía tiene diez años, solo cuida la casa porque todos salimos a la calle. • Ella soy yo, mi nombre es Sandra, soy la hija del medio y estoy aprendiendo aymara con ustedes... •
---	--

Fuente: Elaboración propia.

En los cursos de niveles intermedios estas prácticas discursivas frente al público resultan más ventajosas para el desarrollo de las destrezas orales, porque exige al estudiante mayor esfuerzo y esmero en la exposición; a veces se ven obligados a realizar ensayos antes de la presentación. Por otro lado, estas actividades permiten al estudiante a internalizarse progresivamente en temas concernientes a conocimientos culturales que se mantienen y se practican en la actualidad, porque están enraizadas en las costumbres y tradiciones de la sociedad aymara; por tanto, son valores que forman parte de la riqueza cultural del pueblo aymara.

4.4.2.21. Enseñar construyendo recetas / *Qillqat wakt'ayatanakamp yatichaña*

Esta técnica consiste en recopilar la utilidad de la inmensa variedad de plantas medicinales que existen en nuestro medio, las mismas constituyen el remedio para muchas enfermedades y malestares del cuerpo. Primeramente los estudiantes salen a los mercados y averiguan las propiedades curativas de las plantas o hierbas medicinales para cada enfermedad. Una vez obtenida la información, construyen las respectivas recetas de medicación en función a las enfermedades que suelen frecuentar en nuestro medio como

también en otras regiones. Posteriormente se realizan exposiciones en el aula, donde cada estudiante da explicación detallada sobre las propiedades medicinales de las plantas y hierbas; por ejemplo: la descripción de la planta, los modos de preparación, la aplicación del remedio y el tiempo de tratamiento.

Lo ventajoso de esta actividad es que los estudiantes toman contacto directo con las personas vendedoras de hierbas utilizando el aymara, lo cual les permite perfeccionar la expresión oral; de esta manera rescatan y aprenden los conocimientos ancestrales sobre los remedios caseros para solucionar problemas de salud. De este modo, ellos construyen herbarios consiguiendo plantas de diversa procedencia. Asimismo se pueden emprender temas relacionados a los animales y productos de diferentes regiones.

CUADRO N° 30 EXPOSICIÓN DE RECETA DE LA COCA

Kuka laphi	
1. <i>Kuka laphix kunjamasa?</i>	<i>Kuka laphix tantiy laphikiwa. Yunkastuqin achuriwa.</i>
2. <i>Kunatakis qulla?</i>	<i>Kukax walja usutakiw qulla: p'iqi usu, purak usu, suruxchi ukhama.</i>
3. <i>Kunjamas wakiyaña?</i>	<i>P'iqi usutaki: pachpa laphiw thusanqallamp juricht'aña.</i> <i>Purak usutaki, suruxchitaki: wallaqit umampiw warxataña, sum juq'tayañkama.</i>
4. <i>Kunjamas qullasiña?</i>	<i>P'iqi usutaki: juricht'at laphimpiw parawjat lip'xatayasiña.</i> <i>Purak usutaki, suruxchitaki: Urun mä pä kutiw umantaña, waliptañkama.</i> <i>Kuka laphix jan ch'am jaytañatakix akhullt'asiñarakiwa.</i>

Fuente: Elaboración propia.

4.4.2.22. Enseñar con diálogos abiertos / *Aruskipäwimp yatichaña*

La práctica de la conversación es muy importante para fortalecer la competencia oral, en los estudiantes del aymara como L2. Una forma de enseñar el uso oral del aymara es

generando diálogos situacionales entre el docente y los estudiantes donde se abordan una variedad de temas contextuales que son de interés de los estudiantes. Otra manera de entablar la conversación es entre estudiantes ya sea dentro y fuera del aula, donde las temáticas abordadas son más libres de acuerdo a sus inquietudes. Ejemplo:

CUADRO N° 31 CONVERSACION EN LA MOVILIDAD

Aymara	Castellano
<p>Awtu patana A: Jilata, kunjamasktasa, chikachasiwayañani. B: Walikiw jilata. Kawkikamas saräta? A: Qalaqutkamaw saräxa. B: Jumax kawkins irnaqaska? A: Mä empresan irnaqaska. CIMAL satawa. B: Ä ukant irnaqta. Kun luriritasa? A: Saminchiritwa, pirqanak sum saminchañ yattxa. Jumasti? B: Nayax lusa qhan uskuritwa. Electropaz ukan irnaqata. A: Electropazana? B: Jisa, ukarux wali alwat mantapxta. Nayax kinsaqallq chikatan urasaw puriñaja. A: Ä niy jak'achtenwa, akjar qhiparxä. B: Qhipürkamaya.</p>	<p>En la movilidad A: Cómo estas hermano, nos acompañaremos. B: Bueno hermano ¿hasta dónde vas a ir? A: Yo iré hasta Calacoto. B: ¿Tú dónde estas trabajando? A: Estoy trabajando en una empresa llamada CIMAL. B: Ah trabajas ahí. ¿Qué es tu ocupación? A: Soy pintor, pinto bien las paredes ¿Y tú? B: Yo soy electricista. Trabajo en Electropaz. A: ¿En Electropaz? B: Sí, allí ingresamos desde muy temprano. Yo tengo que llegar a las ocho y media. A: Um ya estamos acercándonos, me quedo por aquí. B: Hasta pronto.</p>

Fuente: Elaboración propia.

4.4.2.23. Enseñar con adivinanzas / *Jamusiñanakamp yatichaña*

Por otro lado, el desarrollo de la lengua oral se concretiza mediante la práctica de distintas manifestaciones literarias que posee la cultura aymara. La gran ventaja es que se tiene acceso a estas expresiones literarias que pueden ser acopiadas de la memoria oral comunitaria y de diversos libros. Como nos indica González (2001) que el valor educativo de los discursos literarios radica en que poseen un potencial semántico, semiótico y

expresivo o retórico, los mismos cumplen funciones comunicativas y cognitivas que son diferentes a las de la comunicación práctica.

En aymara adivinanza significa ‘*jamusiña*’, no es difícil imaginar que el uso de las adivinanzas contribuye al desarrollo de la cognición de los estudiantes. En el contexto aymara, como en otras culturas, las adivinanzas emergen de elementos culturales propios.

CUADRO N° 32 APLICACIÓN DE ADIVINANZAS EN AYMARA

Aymara	Castellano
<p>Kunas kunasa? A: Jumarak nayarak, jumarak nayarak sas saraskixa. Kunäpachasa? Ch: Kayunakawa.</p>	<p>¿Adivinas qué es? A: Tú primero yo también, tú primero yo también diciendo van. ¿Qué será? B: Son los pies.</p>
<p>Kunas kunasa? A: Kupi ñuñ ch’iqa ñuñu, kupi ñuñ Ch’iqa ñuñu, saskixa. Kunäpachasa? Ch: Piqañ qalawa.</p>	<p>¿Adivinas qué es? A. La teta derecha, luego la izquierda; la teta derecha luego la izquierda. ¿Qué será? B: Es el batán.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Esta actividad consiste en desarrollar el lenguaje de los estudiantes aprendices a partir de la recuperación de adivinanzas conocidas en su entorno social y familiar, aprendiendo a decirlas en aymara y a modificarlas creativamente. Por ejemplo, poner una serie de objetos de uso corriente en una bolsa como ser: lápiz, borrador, regla, tajador, libro, tijeras, etc. Luego se invita a un estudiante a colocarse de espaldas al curso y a otro estudiante a sacar un objeto de la bolsa. Este último lo muestra a todos sus compañeros, excepto al que está de espaldas y luego lo esconde. En seguida, cada estudiante debe decir una característica de objeto, hasta que el estudiante que no lo ha visto lo descubra. Por ejemplo, si se trata de una regla, los estudiantes podrán decir: *qhuluwa* ‘es duro’, *k’aphat luratawa* ‘está hecho de plástico’, *sayt’uwa* ‘es larga’, etc.

4.4.2.24. Enseñar con trabalenguas / *Laxra chinjanakamp yatichaña*

Según Flores (1999) las adivinanzas y los trabalenguas, son textos que tienen la función de recrear la lectura y que a la vez permiten reflexionar sobre la lengua. En este sentido, los trabalenguas en aymara contribuyen al desarrollo de la oralidad y particularmente en la emisión de palabras con consonantes oclusivas aspiradas y glotalizadas que a veces se tornan difíciles de aprender. Ejemplo:

CUADRO N° 33 APLICACIÓN DE TRABALENGUAS EN AYMARA

Aymara	Castellano
Laxra chinjanaka <ul style="list-style-type: none">• Mä tatax t'ant' thathantatayna.• Ukax khankha kayun k'ank'awa.• Qamaqix qarqa qull k'uchuruw thughkatawayi.• Tawaqux q'illu tunq q'ipt'ataw qunuski.	Adivinanzas <ul style="list-style-type: none">• Un señor se lo había tragado el pan.• Eso es el gallo de patas ásperas.• El zorro se corrió hacia el cerro rocoso.• Una joven está sentada cargada de maíz.

Fuente: Elaboración propia.

En esta actividad, el docente les indica a los estudiantes para que estos practiquen la articulación de las frases de manera fluida, hasta adquirir mayor dominio. Cuando los estudiantes hayan alcanzado un dominio suficiente en emitir los trabalenguas, el docente organiza dos equipos y pide a cada uno de ellos que diga al otro grupo, por turnos, uno a uno todos los trabalenguas que conocen.

4.4.2.25. Enseñar con poesías / *Chapar Arump yatichaña*

La poesía es la manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra en verso y prosa (DRAE, 2009). La enseñanza de la poesía aymara²³ es otra actividad que se emplea como recurso didáctico para dinamizar el uso oral del aymara como L2. Ejemplo:

CUADRO N° 34 APLICACIÓN DE POESÍA EN AYMARA

Aymara	Castellano
Jisk'alala ²⁴	Pequeñuelo
Jisk'alala Jisk'a qalamp anatiri Wila qullur makhatiri	Pequeñuelo que juegas con las piedritas que escalas la montaña roja
Jisk'alala Yapu taypin sarnaqiri Jallunakan sarnaqiri	Pequeñuelo que caminas en medio del sembradío que correteas en las lluvias
Jisk'alala Quqa patar misturi Phaxchhanakan chhaqhiri	Pequeñuelo que trepas a la cima del árbol que te escondes en las cascadas
Jisk'alala...	Pequeñuelo...

Fuente: Elaboración propia basada en Finot 1992..

Primeramente se elije un poema no tan extenso que contenga palabras conocidas por el estudiante; luego se escribe en la pizarra, haciendo repetir los versos en forma grupal. Una vez que se haya practicado la declamación de los versos. Se les pide a los estudiantes que identifiquen y extraigan palabras verbales expresando en forma oral. Por ejemplo: *anatiri*, *sarnaqiri*, *makhatiri*, *misturi*, etc. que permiten memorizar las palabras nominalizadas que

²³ Antiguamente el poema aymara se interpretaba a través del canto y la música. Desde que se ha incursionado la escritura aymara, ha surgido la poesía declamada, cuyo contenido hace referencia mayormente a las reivindicaciones sociales y culturales del pueblo aymara.

²⁴ Poema extractado del trabajo de Enrique Finot, Shullunquia (1992).

son frecuentes en el aymara. En los niveles avanzados, las actividades pueden incrementarse de acuerdo a la extensión de los poemas que se elijan.

4.4.2.26. Enseñar recopilando canciones / *Jaylliñanakamp yatichaña*

En aymara *jaylliña* o *kirkiña* entendida como canción popular, es la composición en verso que se interpreta en diversos acontecimientos sociales, como las canciones bailables que se escuchan hoy en día en las fiestas; se trata de coplas musicales propias de la cultura aymara. Dentro de esta actividad, se pueden rescatar canciones del antaño, cuyos contenidos hacen referencia generalmente a la flora y la fauna.

CUADRO N° 35 APLICACIÓN DE CANCIONES AYMARAS

Aymara	Castellano
Pilpintu	Mariposa
Quta patansa, jawiransa	sobre el lago o sobre el río
Pilpintuw k'ajaski	la mariposa está alumbrando
Qhiqhanakapasa quri, q'illu	con sus alas doradas
Pilintuw k'ajaski	la mariposa está alumbrando
Quri pilpintuw k'ajaski	la mariposa de oro está alumbrando
Q'illu pilpintuw k'ajaski.	la mariposa dorada está alumbrando

Fuente: Recopilacion, 1999

Las canciones aymaradas se caracterizan por presentar rimas en la parte final de los versos, en los cuales aparecen algunos morfemas de uso corriente. Estas formas pueden permitir realizar una serie de juegos lingüísticos. Por ejemplo, se invita a los estudiantes a formar parejas y se les pide buscar una palabra u oración que finalice con el mismo morfema de la que ha dicho un compañero. Para facilitar la participación de los estudiantes, el docente debe ofrecer algunos ejemplos de pares de palabras que rimen: *k'ajaski*, *qhanaski*, *t'ijta*, *jalta*, etc.

4.4.2.27. Enseñar con pronósticos y predicciones / *Arjañanakamp yatichaña*

Los pronósticos indican la “señal por donde se conjetura o adivina algo futuro” (DRAE, 2009). Al respecto, en aymara, *arjaña* es ‘augurar un hecho bueno o malo’. En el mismo sentido, los indicadores naturales denominados *lumasanaka* son predicciones naturales del control de tiempo, las cuales prevén las ventajas y desventajas de las actividades agrícolas y ganaderas en la vida productiva comunitaria. También ayudan al desarrollo de la lengua oral. Ejemplo:

CUADRO N° 36 APLICACIÓN DE INDICADORES NATURALES

Aymara	Castellano
<p style="text-align: center;">Lumasanaka</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supu t’ulax nayr panqar ukhax nayra satañatakiw siwa. • Supu t’ulax qhip panqar ukhax qhipa satañatakiw siwa. • K’usiwallux laq’ allirpay ukhax jallun phajsañapatakiwa. • Qamaqix wararis khakht’ukhax jan suma marañatakiwa. 	<p style="text-align: center;">Predicciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando la planta de la t’ula florece antes, dicen que es para la siembra temprana. • Cuando la planta de la t’ula florece tardíamente, dicen que es para la siembra tardía. • Cuando las hormigas amontonan la tierra sobre el suelo, dicen que es para que cese la lluvia. • Cuando el grito del zorro se escucha ronco, dicen que es señal para la mala producción del año.

Fuente: Elaboración propia.

4.4.2.28. Enseñar con refranes o proverbios / *Säwi, Lup’iwinakamp yatichaña*

El *säwi* se refiere al dicho sentencioso de carácter educativo y moral y *lup’iña* es un proceso de reflexión que desarrolla el pensamiento. El contenido de estos dichos refleja el modo de convivir con la naturaleza y los saberes locales en cuanto a los buenos hábitos y comportamientos. La práctica de estos dichos favorece al desarrollo de la lectura y escritura del aymara, además de la cognición acerca de la cultura. Ejemplo:

CUADRO N° 37 APLICACIÓN DE PROVERBIOS AYMARAS

Aymara	Castellano
<p style="text-align: center;">Säwinaka</p> <ul style="list-style-type: none"> • Janiw uta punkur qunuñäkiti, jaqiw parlasir siwa. • Janiw umatx jark'asiñakiti, umaw apasir siwa. • Janiw kusi kusirux usuchjañakiti, itawisiriw siwa. • Janiw awkir taykarux arkatañakiti, jaka q'arañaw siwa. • Qhip nayr uñtasisaw sarnaqaña. • Jaqichasiñax jiwa qurpawa. 	<p style="text-align: center;">Proverbios</p> <p>No hay que sentarse en la puerta, la gente suele hablar mal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No hay que atajarse del agua, porque el agua suele llevar. • No hay que maltratar la araña, suele hincharse el miembro viril. • No hay que regañar a los padres, porque no podrá ser próspero. • Vivir el presente viendo el pasado y pensando en el futuro. • El matrimonio es hasta la muerte.

Fuente: Elaboración propia.

4.4.2.29. Enseñar narrando cuentos y leyendas / *Sivsäwinakamp arst'as yatichaña*

El cuento es la narración o relato que generalmente posee un sentido didáctico o satírico. En aymara, este género literario acoge en su contenido la diversidad de la fauna andina como protagonistas y personajes. De este modo la educación aymara se dio siempre en base a moralejas del cuento, como enseñanza de la vida.

Los cuentos facilitan en gran manera la expresión oral del aymara, más que todo, cuando un estudiante nativo hablante socializa con los demás, se da un inter-aprendizaje entre los estudiantes. Luego de escuchar la narración de un cuento se pueden generar muchas actividades en el aula. Ejemplo:

CUADRO N° 38 APLICACIÓN DE CUENTOS AYMARAS

Aymara	Castellano
<p style="text-align: center;">WANK'UMP TIWULAMPI</p> <p>Mä uruxa, mä mamax wank'uruw phayañatak katjatayna, ukat tiwulax ukham wank'ur katjat uñjasax akham sasaw jiskht'atayna -kunatakis katjayasta- sasaw jiskht'atayna.</p> <p>Wank'usti, -jaqichasiñatakiw katjitu, janiw phuchhapamp jaqichasiñ munktti- sasin sarakitayna.</p> <p>Tiwulasti -nay jumalanti jaqichasiskä-sataynawa, ukat wank'ux akham sasaw yaticht'atayna, jawq'jätam ukjax -iyaw jaqichasiskaw, nayaw tullqamaxä- sasaw säta sataynawa.</p> <p>Mamax uka ist'asinx -kawki tullqa, kuna tullqa- sasaw wali tiwular q'iwsutayna.</p>	<p style="text-align: center;">EL CONEJO Y EL ZORRO</p> <p>Un día, una señora lo había atrapado a un conejo para cocinarlo, luego el zorro, al verlo así atrapado al conejo, le había preguntado diciendo –por qué te hiciste atrapar- diciendo le había preguntado.</p> <p>Y el conejo le había dicho –me agarró para que me case, yo no quise casarme con su hija- diciendo le había dicho.</p> <p>Y el zorro le había dicho –yo me casaré en lugar de vos- Luego el conejo le había exhortado diciendo, cuando te castigue le dirás –sí voy a casarme, yo seré tu yerno- así le vas a decir, diciendo.</p> <p>La señora, al escuchar eso -qué yerno, cuál yerno- diciendo lo había torcido el cuello.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Los diferentes géneros literarios de la mitología andina, se constituye en otro recurso pedagógico que se puede utilizar provechosamente en la enseñanza del aymara. En aymara se habla de *'apu sara'* entendida como leyenda originaria que trata de mitos andinos ancestrales. Para escuchar las leyendas se puede acudir a estudiantes provenientes de las provincias que saben narrar muy bien, acerca de las historias de su región, como también pueden escuchar a personas aymara hablantes mediante las grabaciones.

4.4.2.30. Enseñar con dramatizaciones / *Kikipt'ayañanakamp yatichaña*

En aymara la dramatización es *kikpt'ayaña*, que permite dar vida cultural a los enunciados contextuales, es dar vida a cada una de las palabras expresadas en las situaciones que subyacen las obras literarias andinas como ser: cuentos, mitos, leyendas, historias y

tradiciones culturales. La dramatización demanda la participación grupal de los estudiantes del curso al designar actores hablantes del aymara, quienes asumen los diferentes roles de los personajes para la actuación en las escenas programadas.

Desde luego, la actividad de dramatización contempla cuatro etapas previas a la presentación, las cuales son: el pre-guión, la guionización, la libretización y la actuación.

- Primeramente los estudiantes trabajan el pre-guión que consiste en realizar un bosquejo de temas secuenciales extractados del contenido de la obra literaria como el cuento, fábula u otro.
- Posteriormente, se concreta la actividad de guionización que radica en organizar los temas distribuidos por escenas, ello dependerá de factores que caracterizan a la obra como ser la secuencia del tiempo y los ambientes donde intervienen los personajes.
- Luego le sigue la etapa de libretización que consiste básicamente en la preparación de libretos, cuya estructura textual encierra las fases y escenas de la obra, donde intervienen el relator, los personajes y los mensajes. Asimismo, es necesario acompañar con fondos de sonido y efectos naturales que son imprescindibles en el momento de actuación en el escenario.
- Finalmente, la actividad se concreta con la actuación. Esta actividad requiere la participación de estudiantes con diferentes roles representando a los personajes de la obra; antes de la presentación es necesario realizar ensayos hasta alcanzar el dominio de la actuación.

Como se puede advertir en el ejemplo anterior, este tipo de actividades, además de demandar mayor dominio de la lengua oral, motivan hacia el conocimiento de temas culturales como la tradición oral y la historia oral que constituyen la base fundamental para la permanencia de la lengua y la cultura aymara hasta la actualidad.

4.4.2.31. Enseñar con crucigramas / *Chiqt'añ arunakamp yatichaña*

Una de las estrategias motivadoras para el aprendizaje del vocabulario es el crucigrama. Si bien se conoce como pasatiempo²⁵, el crucigrama en la enseñanza de lenguas es un recurso muy favorable para los estudiantes que están aprendiendo el aymara, porque permite la asimilación de palabras nuevas con sus respectivos significados y conceptos, sobre un determinado tema de aprendizaje. Por ejemplo, a través de esta destreza los educandos ejercitan cómodamente los nombres de: parentesco, frutas, hortalizas, animales, prendas tejidas, vestimentas, alimentos y otros.

Al llenar los espacios vacíos del cuadro del crucigrama, el estudiante no solo aprende las palabras, sino también mejora la parte fonológica al individualizar las grafías que constituyen una palabra. Además el crucigrama ayuda a manejar con cuidado el proceso de refonemización de palabras castellanas al sistema fonológico del aymara, como se ve en el siguiente caso, donde se exige llenar con los nombres de los departamentos de Bolivia en aymara.

FIGURA N° 3 CRUCIGRAMA EMPLEANDO NOMBRES DE DEPARTAMENTOS DE BOLIVIA

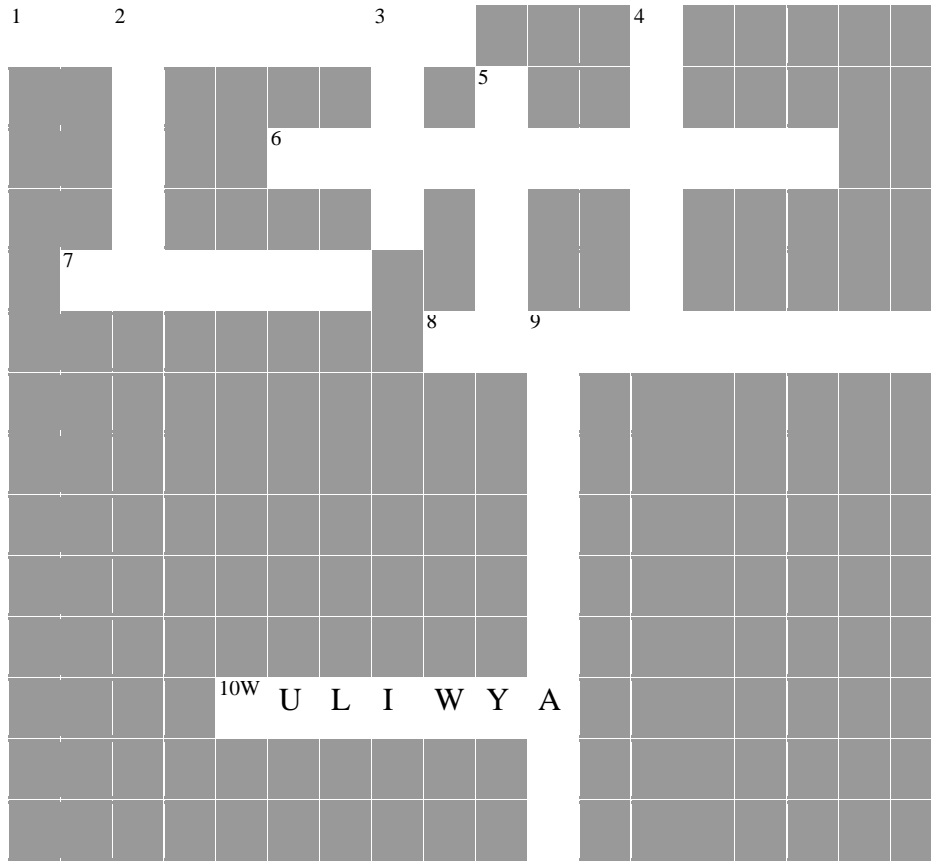
Bolivia marka taypin utjir markanakan sutinakap aymarata qillqañäni.

Ukatakix taqi sutinak aymarkisptayañawa. Akhama:

Chukiyawu	Tarija
Urüru	Santa Kurusa
Putusi	Wini
Chukisaka	Pantu
Kuchawampa	Wuliwya

²⁵ Según el DRAE (2010) el crucigrama es un pasatiempo que consiste en llenar los huecos de un dibujo con letras, de manera que, leídas estas en sentido horizontal y vertical, forman determinadas palabras cuyo significado se sugiere.

CHIQT'AÑ ARUNAKA



WINKT'ATA

SAYT'ATA

1. Sunituqinkiwa, jach'a tayka markawa
2. khaysa aynachtuqinkiwa, thuqhuñ markawa
6. Brasil markamp qurpasinkiwa
3. khaysa junt'utuqinkiwa, wakaw walt'ata
7. Jalant aynachankiwa, qhuya markawa
4. Aynachtuqin jikxatasi, uwasaw sum achu
8. Taypi markawa, pachax llamp'ukiwa
5. Alaytuqin jikxatasi, qurpas markawa
10. Qullasuyu marka sutinirakiwa
9. Niya taypinkarakiwa, tayka markawa

4.4.2.32. Enseñar con sopa de letras / *Ch'allqhuntat arunakamp yatichaña*

Esta actividad consiste en el descubrimiento de palabras dentro de un cuadro, sea en sentido vertical, horizontal o diagonal. De igual forma, este tipo de prácticas se constituye en un apoyo importante para el aprendizaje del vocabulario, porque perfecciona la

pronunciación de las palabras como también la escritura. Dicha actividad consiste en hallar unidades léxicas referidas a diversos temas como ser: cuerpo humano, parentesco, vestimenta, productos agrícolas, objetos, materiales, colores y otros.

Una vez que se haya descubierto los términos, se realiza ejercicios de pronunciación con dichas palabras y luego se formulan oraciones contextuales con cada una de ellas. Posteriormente se solicita a los estudiantes para que repitan en voz alta las frases y oraciones compuestas.

FIGURA N° 4 SOPA DE LETRAS EMPLEANDO NOMBRES DE FRUTAS

Aka jamuqan tunka muxsa achunakan sutipaw ch'allqhuntata.
Jichhax uka arunak jikiñamawa.

CH'ALLQHUNTAT ARUNAKA

M	T	A	R	K	A	P	U	Q	U	T	A	J	L
P	A	W	X	W	K	U	L	I	M	A	L	A	A
Ñ	U	N	N	P	T	H	A	Y	P	R	C	N	R
I	Q	I	T	M	A	N	K	U	A	K	H	I	A
W	A	R	M	A	K	R	Y	A	P	A	H	P	N
U	W	A	S	A	R	Y	M	P	A	Ñ	I	R	J
R	A	T	H	U	C	I	H	A	Y	A	T	I	A
I	T	U	A	Ñ	A	W	N	A	A	I	C	A	A
A	L	R	S	I	N	I	A	A	U	T	N	U	T
M	I	A	W	T	R	L	P	Y	S	A	A	R	U
A	N	S	X	A	Ñ	A	S	A	S	Q	U	L	N
I	R	N	A	W	Q	A	P	N	Ñ	A	K	U	A
Q	U	U	L	A	P	U	A	I	W	U	U	R	S
P	I	Ñ	A	C	H	M	L	A	L	L	J	M	A

Muxsa achunaka

Puquta
Santiya
Uwasa
Tunasa
Papaya
Laranja
Turunja
Turasnu
Lima
Manku

YATINTA: Aru tamanak qillqañäni.

Muxsa achunakan sutipamp qillqas phuqhachañäni. Ukatxa, sapa aru tam ullart'arakiñäni.

1. _____ Puquta sapa mayat ukhamarak pä tunk phisqanit aljañawa.
2. _____ x sapa mayat aljañawa.
3. _____ x wali muxsawa. Liwrat aljañawa.
4. _____ x wali qipurarawa. Qutut alasiñawa.
5. _____ x jach'a quqan puquriwa. Chika taypirux ch'iyar chiranakaniwa.
6. _____ x pä tunk phisqanit ukhamarak qutut alasiñawa.
7. _____ x wali thuru sillp'iniwa. Turpa k'allk'urakiwa.
8. _____ x tantiy achuwa. Taypir jach'pach chiraniwa.
9. _____ x walja umaniwa. Wali muxsarakiwa.
10. _____ x qhirwatuqin achuriwa. Jan sillq'iras manq'añawa.

Como se pudo ver en esta sección, cada una de las estrategias pedagógicas planteadas son aplicables para diferentes niveles de aprendizaje, ello dependerá del grado de complejidad con el que se lo plantea cada actividad, de acuerdo a los niveles inicial, intermedio y los niveles avanzados. Estas técnicas pueden ser específicas para desarrollar una determinada habilidad lingüística, como también podrá emplearse de manera general para poner en práctica simultáneamente varias capacidades. La implementación de este tipo de prácticas pedagógicas en el proceso de aprendizaje del aymara como segunda lengua en educación superior, es muy necesaria porque favorece de gran manera al estudiante a potenciar sus capacidades lingüísticas y comunicativas para alcanzar la competencia oral en aymara, una de las habilidades que requiere mayor reforzamiento.

**PROPUESTA DE
ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA
COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN AYMARA**



**Aplicada para estudiantes monolingüe castellanos de la carrera de lingüística e idiomas
que aprenden el aymara como segunda lengua**

NICANOR GONZALO HUANCA CAMARGO

LA PAZ - BOLIVIA

GESTIÓN 2014

PRESENTACIÓN

El proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma aymara como segunda lengua en la carrera de Lingüística e Idiomas actualmente tropieza con varias dificultades y limitaciones, generalmente estas dificultades ocurren en aquellos estudiantes monolingües castellanos que adquieren el aymara como segundo idioma; más que todo, dichos estudiantes tienen problemas en la adquisición de la competencia comunicativa oral. En el estudio que realizamos sobre el uso oral del aymara en el aula se ha podido evidenciar que dichas limitación se deben a varios factores, principalmente pedagógicos como la falta de estrategias didácticas que ayuden a potenciar las capacidades de comprensión y expresión oral. Frente a esta situación, existe la necesidad de diseñar e implementar técnicas específicas que coadyuven a desarrollar las habilidades de escuchar y hablar el aymara de acuerdo a las situaciones comunicativas. La presenta propuesta responde a las necesidades que existen en los cursos de aymara.

El trabajo contiene diez unidades didácticas basada en temas comunicativos y culturales que incorporan elementos de la cultura aymara que se practican en las comunidades rurales como también en el ámbito urbano. Asimismo cada unidad presenta los objetivos específicos de aprendizaje según la temática de enseñanza. De la misma forma, en cada unidad se desarrolla las capacidades comunicativas de comprensión y expresión oral, a través de diversas estrategias didácticas presentadas anteriormente que permiten al estudiante a perfeccionar su competencia comunicativa en aymara, mediante una serie de actividades que consisten en ejercicios prácticos acompañado de imágenes gráficos. La estructura de las unidades consta de una parte de iniciación que presenta la contextualización, el desarrollo del tema mediante actividades que permiten adquirir las habilidades lingüísticas, y una parte de finalización que evalúa el proceso de aprendizaje. En la parte final va adjunto el vocabulario taxonómico ordenado según campos semánticos. El presente texto de aplicación de estrategias didácticas en la enseñanza del idioma aymara como segunda lengua, es bastante práctico que se constituirá en una herramienta útil para los estudiantes castellano hablantes y las personas que desean aprender la lengua y conocer la cultura aymara.

CUADRO DE CONTENIDO

Unidad	Tema	Objetivo	Competencia comunicativa	Estrategias didácticas
Uno	- Markas uñt'añani Conocemos nuestra procedencia	- Proporcionar información sobre la procedencia de personas	- Comprensión oral - Expresión oral	- Escuchando información - Diálogos bipersonales - Realizando encuestas
Dos	- Nayra siwsäwinaka - Cuentos andinos	- Recopilar y relatar cuentos andinos según su procedencia	- Comprensión oral - Expresión oral	- Secuencias narrativas - Diálogos - Aplicando crucigrama
Tres	- Jilir irpirinakan jakawipa - Biografía de líderes aymaras	- Recopilar la biografía de los líderes aymaras mediante la historia oral	- Comprensión oral - Expresión oral	- Escuchando relatos - Conversación - Exposiciones - Representación de personajes - Aplicando encuestas - Crucigramas
Cuatro	- Achunaka - Productos agrícolas	- Conocer y intercambiar información acerca de los productos agrícolas	- Comprensión oral - Expresión oral	- Escuchando el vocabulario - Realizando entrevistas - Diálogos - Canciones
Cinco	- Chalaqa/alasiña - Intercambio y compra venta	- Recuperar y practicar el sistema de intercambio	- Comprensión oral - Expresión oral	- Describiendo imágenes - Aplicando miscelánea de palabras - Utilizando recetas - Diálogos - Crucigrama - Escuchando relatos
Seis	- Manq'anaka alimentos	- Describir la preparación de alimentos andinos	- Comprensión oral - Expresión oral	- Secuencia de imágenes - Empleando crucigrama - Realizando exposiciones

				<ul style="list-style-type: none"> - Realizando narraciones - Conversacion
Siete	<ul style="list-style-type: none"> - Nayra saräwinaka - Costumbres y tradiciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperar y aplicar los principios y valores de la cultura aymara 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión oral - Expresión oral 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificando imágenes - Debate grupal - Diálogos abiertos - Exposiciones individuales - Empleando canciones
Ocho	<ul style="list-style-type: none"> - Jaqi tantachawi - Oraganizacion social 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las formas de organización social en los ámbitos rural y urbano 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión oral - Expresión oral 	<ul style="list-style-type: none"> - Completando información que falta - Completando imágenes que faltan - Diálogos abiertos - Utilizando adivinanzas
Nueve	<ul style="list-style-type: none"> - Tupuñanaka - Sistema de medidas 	<ul style="list-style-type: none"> - Rescatar la terminología del sistema de medición andino 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión oral - Expresión oral 	<ul style="list-style-type: none"> - Empleando miselania de palabras - Resolviendo problemas
Diez	<ul style="list-style-type: none"> - Amparamp luratanaka - Artesanía 	<ul style="list-style-type: none"> - Describir los objetos artesanales de la cultura aymara 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión oral - Expresión oral 	<ul style="list-style-type: none"> - Revelando objetos - Miselania de palabras - Aplicando crucigrama - Diálogos - Empleando dichos

MAYİR YATIQAWI MARKANAKAS UNT'AÑANI

1. YURIWISAT AMTASIÑANI

-Jiwasax kawkin yuriritansa?



- Nayax aka Chukiyawu markan yuriritwa.
- Jumax khaysa Karanawi junt'u markan yuriritawa.
- Jupasti, inti jalant qutatuqin yuririwa.
- Jiwasax taqinis aka Bolivia markan yuriritanwa.

Jiskht'ar jaysaña

Aka jiskht'anakar phuqhanchas jaysañani.

1. _____ . Jumax kawkin yuriritasa?
Nayax _____ n yuriritwa.
2. Jupax kawkin yuririsa?
_____ x _____ n yuririwa.
3. Nayasti, kawkin yuriritasa?
_____ x _____ n yuriritawa.
4. Jiwasax x kawkin yuriritansa?
_____ x _____ n yuriritanwa.

Iir YATINTA.

Jichhasti, **jisa/janiwa** sasin arst'añani.

1. Jumax n yuriritati?

.....

2. Jumax janitn yuririkta?
.....
3. Tatamaxn yuririti?
.....
4. Mamamax janitn yuririki?
.....
5.n tatapasti,.....n yuririrakiti?
.....
6. Nayax.n yuriritti?
.....
7. Nayax janit.n yuririkttxa?
.....
8. Jiwasax taqin.markan yuriritanti?
.....

2. IST'AÑA.

Mayni yatiqir masisan jakawipat ist'añani.

Nayax Juana Blanco satätwa, khaysa Tiwanaku taypi qala marka jak'an yuriritwa, Yanariku aylluna, uka ayllux Tiwanakut qutatuqir sarañankiwa. Nayax jisk'at iwij awatiriyätxa. Ukhamarakiw awk-taykajarus taqikun lurañ yanapirita, khayax yapump uywampiw jakasitaraki. Jupanakax uraq yapuchañ ukhamarak uywanak uywañ sumarak yatipxi.

Nayax suxta maraniw yatiqañ utarux mantarakta, pachpa yurijwana. Jach'axasinsti, Pillapi markaruw yatiqir sarta, ukan "bachiller" tukuytxa. Jichhasti pä tunk maranixtwa, jach'a yatiñ utan yatichawit yatiqaskta, ukanx niya pä maraw yatiqaskarakta. Nayax alwanakax irnaqtwa, jayp'unakakiw yatiqir sararakta, ukhamakiw nayan jakawijaxa.

3. QILLQAÑA

Aka jiskht'anakar jaysas phuqhancht'añani.

1. Jumax kawkin yuriritasa?
.....
2. Uka markax kawksatuqinkisa?
.....
3. Jumax jisk'at kuns lurayäta?
.....
4. Qawqha maranis yatiqañ utarux mantta?
.....
5. Juman awk-taykamax kun lurañs yatipxi?
.....
6. Kawkir yatiqañ utans "bachiller" tukuyta?
.....
7. Jichhax jumax qawqha maranixtasa?
.....
8. Jumax kawkins yatiqaskta?
.....

4. ARUSKIPAWI

AWTU PURIÑANA
 MARIYA: Aski urukipan mama.
 PAWLA: Jumatakis ukhamarakiy mama.
 MARIYA: Jumax jichhax kawkits purisinkta?
 PAWLA: Anchhitakiw Patakamaya markat purintxa.
 MARIYA: Khayant jakasta?
 PAWLA: Jisa, khayay qamasta. Jumasti, kawkinkiritasa?
 MARIYA: Nayax jisk'atpachaw akan jilasta. Kunarak apaniwayta, aljañatakiti?
 PAWLA: Akax iwij aychawa, jisa, aljañatakiwa.
 MARIYA: Qawqharus sapa may aljäta?
 PAWLA: Sapa mayan chanipax pä patak waranqawa.
 MARIYA: Wali sumarakisä, nayar aljawayita.
 PAWLA: Iyaw aljawayamasaya, akax suma jach'awa.
 MARIYA: Kunawsas khayarux kutxäta?
 PAWLA: jurpüruw sarxä.

2ir YATINTA.

Aka aru tamanak ullart'asin CHIQAwa jan ukax K'ARIwa sasin chimpt'añäni.

- | | | |
|---|----|----|
| 1. Mariyamp Pawlompix isi qhathun jikisipxi. | Ch | k' |
| 2. Mama Pawlax Qala Markankiriwa. | Ch | K' |
| 3. Jupax Patakamaya markan jakasi. | Ch | K' |
| 4. Pawlax qarwa aychampiw Chukiyawur saratayna. | Ch | K' |
| 5. Mariyax Pawlaruw iwij aych alji. | Ch | K' |
| 6. Mama Mariyax kimsa patakampiw aych alasi. | Ch | K' |
| 7. Pawlax taypüruw markaparux kutxani. | Ch | K' |

5. LURANÑA

Jichhax kimsa yatiqir masinakan jakäwipat yatxatañäni, akham jiskht'anakampi: Juman sutimax kunasa?; Kawkinkiritasa?, Qawqha marañitasa? Kawkhans utjasta?

Suti	Marka	Mara	Qamawi
1. Mariya	Chukiyawu	20	Ch'ijini
2. ....	.....	.....	.....
3. ....	.....	.....	.....
4. ....	.....	.....	.....

6. ARU THAKHI

ARUNCHIR ARU CHHAXRUÑA/ CONJUGACIÓN

NAYRA JAK'A PACHA

Nayax Tiwanaku sarayäta
Jumax yunkas sarayäta
Jupax qhirwatuq saräna
Jiwasax qutatuq sarayätan

Nayax Tiwanak sarayätti
Jumax yunkas sarayätati
Jupax qhirwatuq saränti
Jiwasax qutatuq sarayätanti

Nanakax Tiwanak sarapxayäta
Jumanakax yunkas sarapxayäta
Jupanakax qhirwatuq sarapxäna
Jiwasanakax qutatuq sarapaxayätan

Nanakax Tiwanak sarapxayätti
Jumanakax yunkas sarapxayätati
Jupanakax qhirwatuq sarapxänti
Jiwasanakax qutatuq sarapxayätanti

JISKHT'IR SUTILANTINAKA/ PRONOMBRES INTERROGATIVOS

Kuna	qué
Kawki	dónde
Kawksa	dónde
Kawkiri	cuál de ellos
Qawqha	cuánto

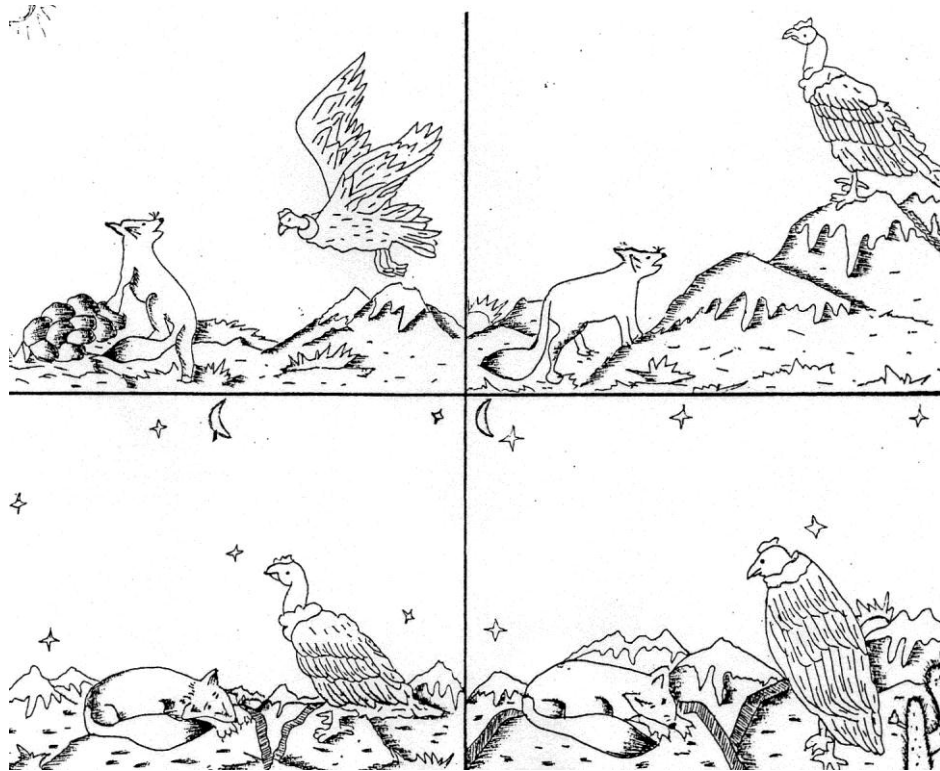
K'ILA ARUNAKA/ SUFIJOS

- na 'en', sufijo locativo que expresa el lugar donde se produce la acción.
- ta 'de, desde', sufijo de procedencia que marca el lugar de origen.
- ru 'a, hacia', sufijo direccional, indica el destino hacia donde va dirigido la acción.
- mpi 'con', sufijo instrumental, se utiliza para indicar el acompañamiento o el instrumento que empleamos en la acción.
- taki 'para', benefactivo, destinativo, se emplea para el beneficio o el propósito de la acción.
- iri 'el que', agentivo, este sufijo marca el actor, es decir, el que realiza la acción. Ej.: sariri 'caminante'.
- raki 'también', independiente, intercalador y contrastivo, es usado en expresiones como walikiraki 'bien también'.
- tuqi señalativo de lado, indica para señalar el lado o dirección, ch'iqatuqi 'lado izquierdo'.
- ki 'nomás', independiente, limitativo, waliki 'bien nomás'.
- waya distanciador, indica cuando la acción se realiza al paso, jaytawayaña 'dejar al paso'.
- yä flexivo de tiempo que marca el pasado cercano.

PAYİR YATIQAŪWI NAYRA SIWSÄWINAKA

Siwsawix mä arst'awiwa, nayra sarnaqawinakat uñacht'ayiriwa, ukhamarus taqi jaqin amuyupankiwa. Aymar marka taypinxa, kunayman siwsawinakaw utji.

1. Aka siwsawi ullart'añani:



MALLKUMPI TIWULAMPI

Nayra pachax tiwulanakas ukhamarak kunturinakas aruniñ sapxiwa. Ukat mä urux Mallkump Tiwulampix akham sasin aruskipaxatayna:

-Mallku kunturi, ch'amat yant'asiñäni, nayaw jumat juk'amp ch'amanitxa- sasaw tiwulax satayna.

Ukat mallku kunturix -jan ukham parlamti, pisi chuyman tiwula- sasin sarakitayna.

Ukhamax khä khunu qullu pataruy makatañäni, khitiy nayraqat jiwchin ukaruw jila ch'aman atipirix manq'antani- sasaw arust'apxatayna.

Ukatsti, khunu qullur purisinx mäkirakiw yant'asiñampix qalltapxatayna. Niya chika willjarusti, tata tiwulaw nayraqat aynacht'atayna, ukhamat mallkump manq'antayasitayna.

Jiskht'anaka. Ukxarusti, aka jiskht'anakar jaysapxarakiñäni.

1. Aka siwsawinx kuna uywanakas arst'i?

.....

2. Mallkump tiwulampix kawkins jikisipxatayna?

.....

3. Tiwulax mallkur kamsataynasa?

.....

4. Aka siwsawix kunapachat jutirisa?

.....

5. Aka siwsawix jiwasar kuns yatichistu?

.....

2. **ARSUÑA:** Sapa mayniw mä siwsaw jiskxatanäni, ukatxa arst'apxañäni ukhamarak qillqt'apxañäni.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. ARUSKIPAWI:

MÄ AYLLUNA

- Jusichu: Kamisaki, kullaka.
- Isika: Waliki, jilata.
- Jusichu: Jumast kunarak akan luraskta?
- Isika: Ay yatkasma, nayax akan wali lup'iskta.
- Jusichu: Kunxatarak lup'isktasti, yatiyitay kullaka.
- Isika: Uñtamchhä, khayax kunasa?
- Jusichu: Ä !... Khayax chuchi allqamarirakis t'uyuskixä.
- Isika: Saya, ukpin uñch'ukiyaskta.
Awichajax nayarux uka allqamarix jani walinak jutañtakiw uñstasir sirinwa.
- Jusichu: Kunjamarak ukasti?.
- Sumpachay qhanacht'itaxa.
- Isika: Chiqapï, chuchi alqamar uñstaski ukhax janiw kunas walt'irikit siwa. Ch'iyar allqamarix taqikunatakis suma chimpurakiw siriwa.
- Jusichu: Kusarakis ukax kullakä, ukanakax jiwasan yatiñaspawa.
- Isika: Jisa, achachilanakasax sumxay uka saranak yatipxchinxa.
- Jusichu: Saya, ukhampiniskiwi kullaka.

4. IST'AÑA.

Maynin arst'atap arktapxañäni.

Siskitan jakäwipa

Siskitax sap sapa warmiwa, jupax qhathun manq'a aljasiriwa, sapa qharaw Ch'ijinit Ch'urupampkam aljañ apt'asit saraqani. Mä jisk'a imillaniwa, jupampiw yanapayasixa, jupasti wali ch'ikhiwa, Siskitan utap jak'an jakaraki. Jayp'urusti, manq'a aljañ tukuyxasax laqakirakiw utapar makatxi, qhipürutak wastat phayañ wakiyañapawa. Jisk'a imillasti, qhathurukirakiw yanapir sari, jupax jayp'urux yatiqañ utar sarañapawa.



Jiskht'anaka

1. Siskitax kunjam warmisa?

.....

2. Jupax kun luririsa?

.....

3. Sapür kawkins irnaqi?

.....

4. Khitis juparux irnaqañ yanapi?

.....

5. Siskitax jayp'unakax kuns luriri?

.....

6. Khitis jayp'urux yatiqañ utar sari?

.....

5. **LURANA:** Jichhax sapa mayni, kipka mä uñt'at jaqin jakäwipxat arst'añäni. Ukat qillqt'arakiñäni.

6. ARUSKIPAWI:

UTA TUMPÄWINA

TUMPIRI:

Kamisasktas mama

Jumat akan qamasta?

MAMA:

Waliki, saya nayaw akan qamasisktxa.

TUMPIRI:

Khitinakampis qamasta?

MAMA:

Nanakax _____niw qamasipxta,

_____mp _____mpi ukhama.

TUMPIRI:

Wawanakamax yatiqañ utar sarapxiti?

MAMA:

Jisa, sarapxiwa, _____n yatiqasipki.

TUMPIRI:

Jumanakax kuna qullqimpis sarnaqasipxta?

MAMA:

_____jaw irnaqi. Nayax qhathun aljasiraktwa.

TUMPIRI:

Kunanaks qhathun aljasta.

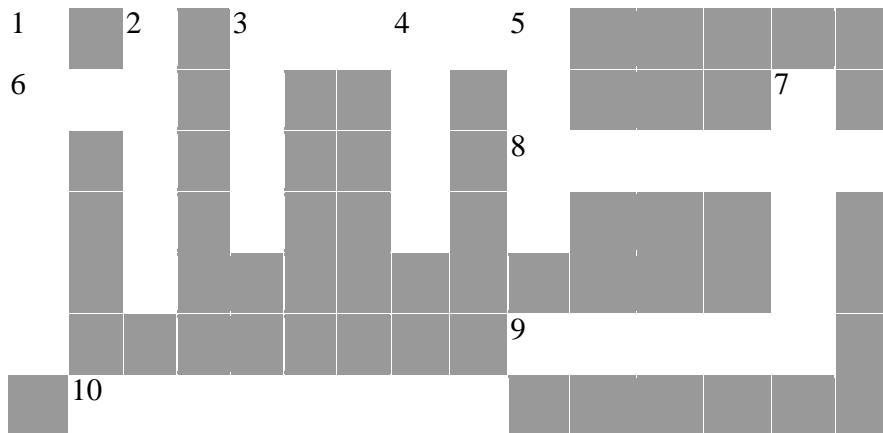
MAMA:

Nayax _____ aljasta.

TUMPIRI: Qawqhürus ukan aljasta?
MAMA: Sapürupiniw ukan aljasirita.
TUMPIRI: Walikiy _____, qhipüruw tumpir jutä
MAMA: Waliki, janiw chhaqhätati.

7. LURAÑA. Maysa amuyun arunak thaqhtapxañäni, ukat qillqantapxarakiñäni.

CHIQT'AÑ ARUNAKA



WINKT'A

SAYT'A

- 3. thaya
- 6. muthu
- 8. ch'uwa
- 9. q'apha
- 10. llust'a

- 1. jisk'a
- 2. masi
- 3. ch'ama
- 4. sayt'u
- 5. qachu
- 7. ch'amaka

8. ARU THAKHI

Anchhit pachan arsuyaña (Conjugacion en tiempo presente progresivo)

Sapanchiri

IYAW SIRI

Waljanchiri

Nayax jichhax yunkasaruw saraskta
.....
.....
.....

Nanakax pankanak qillqasipkta
.....
.....
.....

JANIW SIRI

Nayax janiw yunkasar sarktti
.....
.....
.....

Nanakax janiw yunkasar sarapktti.
.....
.....
.....

KIMSİR YATIQÄWI JILİR IRPIRINAKAN JAKÄWIPA



1. **ARSUÑA.** Jichhax aymar markan jilir irpirinakan jakäwipat arst'apxañani.

JILİR IRPIRINAKAX KHITINAKASA?

Aymar markanx jilir irpirinakax waljaniwa, jupanakax nayra pachanakax markasat arxatasaw ch'axwapxatayna, yaqhipanakasti, janq'u jaqinakar saytkatasaw ch'axwawinakan jiwawayapxatayna, sañani: Tupak Katari, Santos Marka T'ula, Wartulina Sisa, Tomas Katari, juk'amp jilat kullakanakampi.

- Tupak Katarix 1740 uka maran Ayu Ayu markan yuritayna, ukatx 1781 uka maran ispañulanakaw pusi kawallump ch'iyjat aymaranakar arxatasitaplaykux Peñas Qarqa markan jiwawayapxatayna.
- Tomas Katarix 1735 uka maran Macha markan yuriwayatayna. ukat jupax ispañulanakar p'amp'achañatakix aymaranakampiw khuskh sayt'asitayna, ukhamat lakan phaxsin 15 uruna, khä 1781 maran mä qarqa jawirar jaquntataw Chukisak markan jiwawayapxatayna.
- Wartulina Sisa mamax kikparakiw chachapamp chikt'at aymar markat arxatasitayna, jupax lakan phaxsin 25 uru saraqkipana, 1750 maran yuriwayatayna. Ukat jupax wali t'aqhisarakiw mä urkar chinkatat khä 1781 uka maran Cruz Pata, Alto San Pedro uksan ispañulanakan jiwawayat uñjasiwayatayna.

İiri. YATINTA.

Jichhax maramp phaxsimp urump qillqt'as phuqhanchañani.

Juliyän Apasax _____ maran yuritayna.

Ukatxa _____ maran jiwatayna.

Tomas Katarix _____ yuritayna.

Ukhamat _____ phaxsina, _____ uruna, khä
 _____ maran jiwawayxatayna.
 Wartulina Sisasti, lakan _____ na, _____
 uruwa, _____ maran yuriwayatayna. Ukat
 _____ maraw jawayat uñjasiwayatayna.

2. ULLAÑA

Aka qillqat ullart'añani. Ukatxa, jiskht'anakar jaysarakiñani.

LIYANRU NINA QHISPI

Liyanru Nina Qhispi tatax khä Ch'iwu ayllunkirítaynawa. Jupax 1887 maran Titiqaqa quta laka jak'an yuritayna. Jupax wali ch'ikhi amuyun jaqinwa sapxiwa. Nayrax patrunanakaw aymarankarux ayllu uraqinakap munañapamp munkir jan munkir aparapxirítayna. Ukatsti, asinta utanak utachrantasipxatayna, ukanwa q'aranakax jaqirux munañapamp ch'ama ch'iwsupxirítayna, walpin jawq'as tuqis ukham yapuchayapxirítayna, ukhamarakiw kunayman uywanaks uywayapxirítayna. Yaqhip jan ist'añ munirirux jawq'asaw ayllut alisnukupxirítayna, ukhamat Liyanru Nina Qhispi tatax Ch'iwut jaqsuyasitayna, ukatsti, Chukiyaw markaruw mantanxatayna, ukatx Ch'ijini ukjan qamasxarakitayna.

Ukham jaqi masipar t'aqhisir uñjasax Liyanru Nina tatax walirak lup'itayna, ukatx q'aranakar saykatañ amtatayna. Jupax Chukiyaw markar purinisax q'aranakaruw 'periódico' qillqat ullir uñjatayna. Ukat sarakitaynawa –kunats nayax jan jupanakjam ullañ atiristxasasa.

Ukhamat uka tatax juk'at juk'at jupapachaw ullañ qillqañ yatintatayna, qhiparux aycha mañasun wawanakaparuw yatichañ qalltatayna. Khä 1928 maran nayrír yatiquañ uta utt'ayatayna, jaqin wawanakapataki. Uka yatiquañ utanx 21 yatiqir wawanakaw nayraqat qillqayasipxatayna, qhipa marax wawanakax waranqat jiläxapxataynawa. Ukhamatwa, yatiquañ utanakax yaqhachiqanakan ukhamarak patatuqins uñstawayxarakitayna.

2iri. YATINTA. Jichhax aka jiskht'anakar jaysapxañani.

1. Liyanru Nina tatax kawkinkir jaqitaynasa?

2. Jupax kunjam jaqitaynasa?

3. Nayrax khitis aymarankarux uraqinakap aparapxirítayna?

4. Patrun q'aranakax jupanakarux kuns lurayapxirítayna?

5. Liyanru tatax kunjamats Chukiyawu markar jakir saratayna?

6. Jupax Chukiyawur purisax kuns luratayna?

7. Nayrír yatiquañ uta utt'asitapat aksarux qawqha maräxisa?

3. ARUSKIPAWI

LAPAK PHAXSI, 13 URUNA

- Mayira: Kamisak Antuku. Kunjamasktasa
Antuku: Walikisktwa, uñtam aka qillqat ullart'askta.
Mayira: Kunarak ukasti? Uñicht'ayitchhä.
Antuku: Jichhürux Juliyan Apasan jiwatap amtapxan siwa.
Mayira: Kawki? Chiqarakisä, jupa jilatax wali qamasan chachän sixaya.
Antuku: Saya, markaplaykuw q'aranakamp walpin ch'axwatayna, ukatxa khaya waranq paqallq patak kimsaqallq tunka mayan maran juparux jawayapxataynaxa.
Mayira: Khitinakarak jawayapxpachänsti?
Antuku: Ispañankir jaqinakaw pusir ch'iyjas Piñas markan jawayapxatayna. Mä jichhürjamaw jawayapxatayna. Ukatpï jupan jiwatapat amtsiñax wakisixa.
Mayira: Yaqhipanakax Tupak Katari sapxarakisä, jupapachpänti?
Antuku: Saya, jupa pachpaw jani illapt'ayasiñatakix yanqha sutimp sutichasitayna.
Mariya: Ay... wali ch'ikhi jaqïpanchanw ampi?
Antuku: Ukhaman sipï, wali lup'inñamawa.

Jiskht'anaka

1. Juliyan Apasax kawkinkir jaqitaynasa?
.....
2. Jupax kunjam jaqinsa?
.....
3. Aymaranakax khitinakampis ch'axwapxatayna?
.....
4. Juliyan Apasax kunjamats janq'u jaqinakamp katjayasitayna?
.....
5. Jupa jilatarux kawkins jawayapxatayna?
.....
6. Jupan jiwatapat aksarux qawqha maräxisa?
.....

3iri. YATINTA. Aka jiskht'anakar jaysañatakix yurïwimat (mara, phaxsi, uru, pacha ukanaka) amtasiñamawa.

1. Jumax kuna maran yuriritasa?
Nayax _____ maran yuriritwa.
2. Kuna phaxsin yuriritasa?
Nayax _____ phaxsin _____
3. Kunawsas juman urumaxa?
Nayan uru__x _____ phaxsin _____ urunkiwa
4. Juman urumax kunawsasa?
Urujax _____ maran _____ phaxsin _____
_____ uru saraqatankiwa.

5. Ukatsti, kunapach wawätasa?
Nayax _____pach wawätwa.

4. LURANÑA: Jichhax pusi yatiqir masinakar yurïwipxat jiskht'añani.

SUTI	YURIW MARA	YURIW PHAXSI	YURIW URU	YURIW PACHA
Mariya	1980	lapaka	9	awti pacha

Jichhax aka jiskht'anakar phuqhancharakiñani.

- _____x kuna maran yuririsa?
Jupax _____ maran yuririwa.
- Jupax kuna phaxsin yuririsa?
_____x _____ phaxsin _____
- _____n urupax kunawsasa?
Jupan uru____x _____ phaxsin _____ urunkiwa.
- _____n yurïwipax kunawsasa?
Yurïwipax _____ maran _____ phaxsin _____ urunkiwa.
- Ukatsti, kunapach wawasa?
Jupax _____pach wawawa.
- _____x jichhax qawqha maranisa?
_____x _____ maraniwa.

5. ARSUÑA: Ukkarusti, utankirinakan sutipamp arst'arakiñani. Aka **-ja, -ma, -pa, -sa** k'ila arunakamp arsuyasa.

Sñ.: Tatamax kuna maran yuririsa. Kuna phaxsin yuririsa. Jupan urupax kunawsasa. Kunapach wawasa?
Tatajax waranq llätunk patak suxta tunk paqallqun maran yuririwa. Jupax mara t'aqa phaxsin yuririwa. Jupan urupax mara t'aqa phaxsin pä tunk mayan urunkiwa. Jupax awtipach wawawa.

Jilatan tatapax kuna maran yuririsa?..
Jilatan tatapax...

6. QILLQANÑA. Akamänsti, amuy arunak qillqt'arakiñani.

- Jumax aka Chukiyawu jach'a markankirıtawa. Akanx jaqis utanakas walt'ataw utjaraki.
- Tata Qhispiq khayasa qutatuqıtawa. Uksankirinakax challwa katusaw jakasipxaraki.
- Jupanakax yunkastuqıtäpxiwa. Yunkasanx arusamp muxsa achumpiw sum puquraki.
- Jiwasax aksa sunituqıtätanwa. Akansti juyphis khunus awti pachan puririwa.

JISA/JANIWA sasin jiskht'anakar jaysañani.

- | | |
|------------------------------|---|
| - Jumax yunkastuqinkiritati? | Jisa, nayax yunkastuqinkiritwa.

Janiw nayax yunkastuqinkirikti,
yunkastuqinkiritwa. |
| - Jupax qhirwatuqitati? | Jisa, jupax qhirwatuqitawa.

Janiwa, jupax janiw yunkastuqitäkiti |
| - Jupanakax sunituqitäpxiti? | Janiwa, jupanakax janiw sunituqitäpkiti,
yunkastuqitäpxiwa. |
| - Jiwasax junt'utuqitätanti? | Janiwa, jiwasax janiw junt'utuqitäktanti,
sunituqinkiritanwa. |

7. ARU THAKHI

Nayra jaya pachan chhaxruña

Aka pachan chhaxruñatakix nayraqatax aru saphiw uñt'aña **yati-**, ukxarux pacha uñanchayir k'ila arumpiw saphirux chinkataña **-tä**, tukuyarusti sapa jaqin uñachayiripampiw phuqhachañaraki **-ta, -ta, -i, -tan**.

IYAW SIRI

Sapanchiri

Waljanchiri

Nayax jisk'at yunkasaruw saratäta
.....
.....
.....

Nanakax nayrax qhirwaruw sarapxatäta
.....
.....
.....

JANIW SIRI

Nayax janiw yunkasar sarkatätti
.....
.....
.....

Nanakax janiw qhirwar sarapkatätti.
.....
.....
.....

4iri YATINTA.

Nayra jaya pachan aka arunchir arunak chhaxruñani:

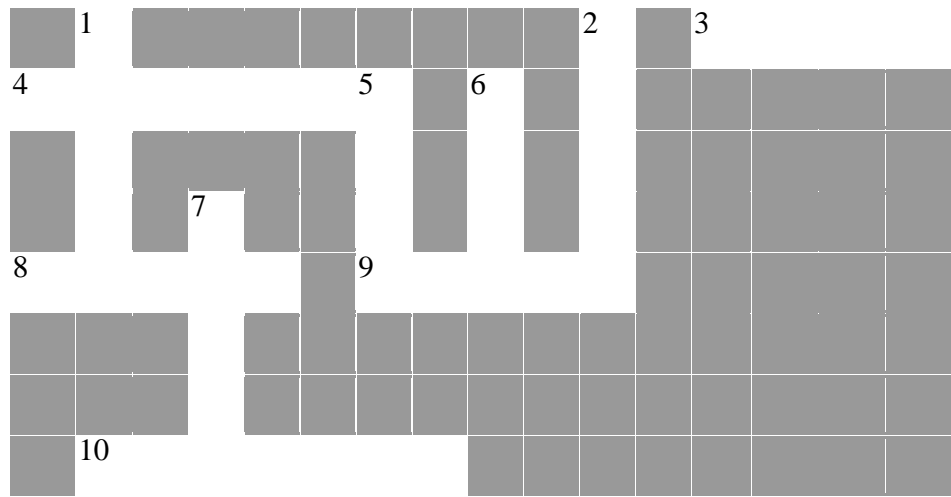
luraña
yuriña
anataña
samkasiña
thuqhuña

K'ila arunaka/sufijos

- t'a incoactivo, este sufijo da sentido de realizar la acción con atención como sayt'aña 'incorporarse'.
- ya causativo
- ya apreciador ukhama sixaya
- pi reafirmativo, exclamativo, indica la ratificación de la afirmación, ukhamapi 'así es pues'.
- pacha inferencial
- sa opcional subordinador
- tuqi señalativo de lado
- xa adelantador
- na posesivo

8. LURANA. Maysa amuyun arunak thaqhtapxani. Ukatxa qillqantapxarakiñani.

MAYSA AMUYUN ARUNAKA



WINKT'A

SAYT'A

- 3. ch'iqa
- 4. usuta
- 8. phisna
- 9. aynacha
- 10. q'ata

- 1. q'añu
- 2. ch'aphaqa
- 5. manqha
- 6. ch'ullqhi
- 7. juch'usa

**PUSİR YATIQAŪWI
ACHUNAKA**

AKAX KUNA ACHUNAKASA?



1. IST'AÑA: Aka arst'aw wali amuyump ist'as arктаñāni.

Pakaji suyunx yapunakax yuntampiw luraña. Uywanakax ukch'apurawa, ukatx wali ch'amanirakiwa. Yaqhip qhulu qarqa uraqinakanx janiw yuntas qhullin atkiti, jan yuntamp lurañjamchiqanakanx jaqiw pikump phat'as luraraki, chachanakax sukanak sukarpayi, warminakasti jatha iluntaraki. Ch'uqi, apilla, ulluku uka achunakax qullutuqin achu. Sapa maraw jaqinakax purapat yanapt'asipxi, jupanakax taqikun lurañans aynjasipxapiniwa. Janiw ancha umax qarpañatak utjkiti, yapunakax jallumpikiw jilaraki.

2. ARSUÑA. Aka arunak mayat mayat arst'apxañāni.

achunaka	juyranaka	Muxsa achunaka	Ch'uxña achunaka
Ch'uqi	Tunqu	Puquta	Ch'uxña jawasa
Apilla	Jupha	Papaya	Sanawri
Ulluku	Siwara	Laranja	Tumati
Isaña	Jawasa	Lima	Siwulla
walusa	qañawa	Uwasa	Alwirja

Jiskht'ar jaysaña: Taqi aka jiskht'anakar jaysapxañāni.

A: Jumax kuna kast achunaks uñt'ta?

Ch: Nāx akham achunak uñt'txa: _____ achu, _____ achu, _____,
_____, _____, _____, yaqha achunakampi.

A: Sunituqin kuna achunakas puqu?
 Ch: Uksatuqinx akniir achunakaw puqu: _____, _____, _____,
 _____, _____, _____ taqi ukanaka.
 A: Ullukux kunjam uraqins achu?
 Ch: Ullukux _____ uraqin sumpach achu. Ukatx _____ phaxsit achuqaraki.
 A: Kuna manq'as ullukutx phayasiña?
 Ch: Ullukut akham manq'anakaw phayasiña: _____, _____,
 _____, _____, _____, yaqhanakampi.
 A: Qhirwatuqinsti, kuna achunakas puqu?
 Ch: Khaysa qhirwatuqinakansti kunayman achunak puquyapxi: _____,
 _____, _____, _____, _____, ukham
 achuyapxi.
 A: Tunqux kunjam yapuchañasa?
 Ch: Tunqux akhamaw yapuchaña: nayraqatax _____, ukatx

3. LURANÑA: Achunakat jiskhatapxañani. Akham jiskht'anakampi:

- Puqutax qawqhat aljañasa?
- Puqutax pä tunk phisqanit aljañawa
- Chanipax qawqhasa?
- Kimsaqallq waranqawa

Muxsa achu	Tupt'a	Chani
puquta	25	8 waranqa
laranja	.....	.....
lima	25	.....
papaya	sapa maya	7 waranqa
turasnu	mä qutu	.....
pirasa	.....	.....
uwasa	mä liwra	.....

Jichhax sapa mayniw taqinir yatiyapxañani.

4. ARUSKIPAWI:

JALLU PACHANA

Majsichu: Jilata. Kawks saräta?
 Juliku: Irnaqiriw alwat saräxa
 Majsichu: Aka urunakax wali thayarakisä, jallus walirak jallunti
 Juliku: Ukhamawa, jallupachan janiw ukham thayirikiti
 Majsichu: Pachaw mayjäxi sapxiwa

Juliku: Chiqas ukax ukhamawa
 Majsichu: Aka jach'a markan wali ch'amaw jakañaxa
 Juliku: Saya, janiw awtus anch utjixiti
 Majsichu: ukhamapï. Pay kimsat puriñaxarakisä
 Juliku: Saya, Ukat nayax wali alwat utat mistuntxa, jan qhipt'añataki
 Majsichu: Yaqhippachax kallin sartasiwinakas utjakiriwa
 Juliku: Ukhampiniskiwa
 Majsichu: Ukax jiwasar janiw walt'aykistuti
 Juliku: Ukanakarukirakis Mallkux ist'ixä
 Majsichu: Ukaw tata, niyaw jallux apartxi, qhipürkama
 Juliku: Jikisiñkam jilata.

MANQ'AÑ JUYRANAKA

5. IST'AÑA. Mayni yatiqir masisar ullart'ir istapxañäni.

Juyrax achunakat wañsuyatawa, ukatx jaya pachaw imaña, akanakaw utji: ch'uñu, tunta, muraya, kaya, jawasa, q'ala rana, rana, tunqu, yaqhanakampi.

Aka juyranakax jaqi janchiruw jilayi, ch'amanchi, suma amtayi, ch'ikhi amuyun tukuyi, juk'ampis qullarakiwa. Ukhamarakiw jaqirus qullqinchi, uywanakarus alinakapax ch'amancharakiw sapxiwa.

Yaqhip achunakax uraq patan achuqi, chikatax uraq manqhinarak achuqaraki.

- | | |
|---|--|
| - Uraq manqhan achuqirinakax akanakawa | { Ch'uqi
Apilla
Ulluku
Isaña |
| - Uraq patan achuqirinakax akanakarakiwa: | { Jupha
Qañawa
Q'alarana
Jawasa
Rana |

Jiskht'anaka: Ninkhär ullart'tan ukarjam aka jiskht'anakar jaysañäni.

1. Kuna achunakas uraq patan achurinakaxa?

2. Kawkïrinakas uraq manqhin achuraki?

3. Kawkïr achunakats waña juyranakar tukuyaña?

4. Jumax kawkïr juyranaks manqirita?

5. Ch'uqitx kuna juyranakas luratäsapa?

6. Q'ala ranatx kuna manq'as lurt'asiña?

.....

7. Aka juyranakx kunats jaqitakix wali aski?

.....

6. ULLAÑA: Aka qillqat ullart'apxañani.

Ch'uqix jaya imañ manq'awa. Ch'uqi jayakam imañatakix CH'UÑUw ch'uñuchaña. Ch'uñutx phuthiw phayasiña, chayru manq'atakiw waliraki. Ch'uqitx TUNTAw lurasiniraki, akan chanipast wali jilarakiwa. Tuntatx wali suma manq'anakaw phayasiniraki. MURAYAx ch'uqit luratarakiwa, muray phutist wali sumapinirakiwa. Taqi uka lurawinakax juyphipachaw utji.

Ch'uqix uywa wanump wanunchatax wali askipiniw jiwasan janchisataki, ukham nayra awkinakax sapxirina, juk'ampis aski usunakatak qullaw sapxiwa.

7. QILLQANA: Sapa ch'uqit lurat juyranakax kunjamas luraña? Jichhax ukxat qillqt'arakiñani.

Ch'uñu ch'uñucha:

.....
.....
.....

Tunta luraña:

.....
.....
.....

Muray luraña:

.....
.....
.....

IKIÑ THALTHAPI

Mä tatakump mamakumpix wali kusa jaqipxiwa. Jupanakax ikiñ thalthap yuqall wawaparux wali munat uywasipxi; uka wawasti sinti jachawallawa, jisk'a phisiqallumpikiw anatasin yati. Uka jisk'alal phisiqallux jupjam jachawallarakiwa.

Jiskht'anaka

1. Tatakump mamakumpix kujam jaqipxixa?

.....

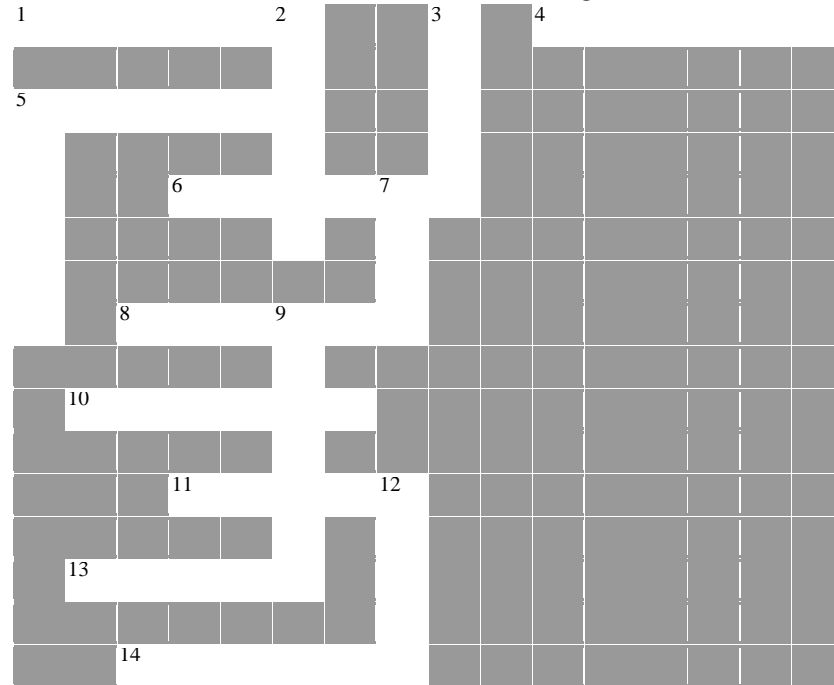
2. Jupanakax khithirux wali munat uywasipxi?

.....
3. Jisk'a wawapax kunampis anatañ yati?
.....

LURAÑA: Jumax mä chacha warmin sarnaqäwip yattati? Qillqt'añamawa, ukar maninakar yatiyañamarakiwa.

8. CHIQT'AÑA ARUNAKA

ACHUNAKAN SUTINAKAPAMP PHUQHACHAÑATAKIWA



WINKT'A

SAYT'A

1. ch'uxña achunak taypinkiriwa
2. qhathipax wali muxsawa
3. chhuxllup sillq'iras
4. qhathipax wali p'ujsawa
4. qhathipax wali p'ujsawa
5. silp'inpacha, jan ukax
muntaras phayañawa
5. ch'uqit juypir luxuyasin
takiras luratawa
6. jilpachax wayk'aniw
phayasiña
6. jilpachax wayk'aniw
phayasiña
7. apillat luxuyasin luratawa
7. apillat luxuyasin luratawa
8. ch'uñuchasin umar
juq'uyatawa
8. ch'uñuchasin umar
juq'uyatawa
9. ch'ilarasin kalturuw
willintt'asiña
9. ch'ilarasin kalturuw
willintt'asiña
10. akupax thä umamp jirtas
umantt'añawa
10. akupax thä umamp jirtas
umantt'añawa
11. qhathiyasaw sillp'iraña
11. qhathiyasaw sillp'iraña
12. qhathiyasaw juyphir
luxuyaña
12. qhathiyasaw juyphir
luxuyaña
13. jarsusin jan jayun
qhathiyañawa
13. jarsusin jan jayun
qhathiyañawa
14. jampsusaw qhunaras
manq'aña
14. jampsusaw qhunaras
manq'aña

9. ARU THAKHI

Anchhit pachan arsuyaña (Conjugacion en tiempo presente pasado)

Sapanchiri

Nayax utajan tariy luraskta
.....
.....
.....

IYAW SIRI

Waljanchiri

Nanakax pankanak qillqasipkta
.....
.....
.....

JANIW SIRI

Nayax janiw utan tariy lurktti
.....
.....
.....

Nanakax janiw pankanak qillqapkti.
.....
.....
.....

AXAWIR IMILLA

(Jaylli)

Axawiri imillätwa
Jilir Mallkun phhuchhapätwa
Taqit lart'asiri

Thaya pampan jakasiri
Qullu patan muytasiri
Axawiri imillätwa

Qarwajasa tama tama
Ch'uñujasa pirwa pirwa
Q'apha imillätwa

Muyt'am muyt'am kullakitay
Thuqht'am thuqht'am kullakitay
Qullqi tilinkit umayamay
Quri tilinkit umayamay

Jumatät ukasti
Ch'uqi panqararu uñtata
Thayansay lupinsay
Suma qhallalt'iri, imilla

Jinay sarxañani
Iyaw kullakitay
Way wayasisa
Way wayasisa
Jinay sarxañani

Kuna juyphi
Kawki chhijchhi
Axawiri ch'uqi panqarätwa

PHISQÏR YATIQÄWI CHHALAQA/ALASIÑA

Chhalaqasiñax kunasa?



1. ULLAÑA: Aka qillqat sumpach ullart'añäni.

Sutituqin jakasirinakax nayrax kunayman achunak chhalaqasipxiritayna. Ukasti, maysatuqin utjasirinakampiw achunak ukhamarak manq'añanaks chhalaqasipxiritayna. Jichhakamas yaqhachiqanakanx utjaskakiwa. Taqi akanakaw chhalaqasitaspa: achupura, achump uywanpi, waña juyramp ch'uxña achumpi, muxsa achump yänakampi ukham chalaqasiñaw utji.

Patan achur achunakax aknirinakawa: ch'uqi, jawasa, apilla, ulluku, isaña. Juyranakasti aknirinakarakiwa: rana, jupha, qañawa, muraya, ch'uñu, tunta, kaya yaqhanakampi. Qhirwatuqitsti, yaqha achunak sunituqirux apsunipxiritayna, uka achunakax muxsa achu, ch'uxña achu, tunqu, yaqhanakampi.

2. ARST'AÑA. Aka aru tamanak arst'apxañäni.

Taqi achunakax may may tupunirakiwa:

- Phinat chhalaqasiña: jawasa, ch'uqi, muraya, ch'uñu ukanaka.
- Phuxtump jach'imp chhalaqasiña: jak'u, jupha, qañawa, ukxarux taqi ch'imi juyranaka.
- Pichut chhalaqasiña: siwara, wichhu, tutura, panqara taqi ukanaka.
- Jarphit chhalaqasiña: ch'uqi, ch'uñu, juk'ampinaka.

Mä qhathunx kunayman sunituqin achur juyranakaw utji. Ukhamarak qhirwa, yunkasan puqur achunakas utjarakiwa. Uka qhathunx akham chhalaqasiñanakaw utji:

- Mä wayta ch'uqix mä wayt turasnurakiwa.
- Mä wayta ch'unux mä wayta tunqurakiwa.
- Mä ñiq'i phukhux chika phukhu tunquwa.
- Mä kisux tunka t'ant'awa.

Qhipa maranakanx uka qhathunx qullqimp alaqasirinakas utjarakiwa, kuna yunkat apanir q'iru, kanasta, yuku, lip'ichi, tarwa, isi, taqi ukanakx qullqiruw aljxapxi.

Chhalaqasiñ qhathux maran mä kutikiw utji, ukarux wali jayachiqanakat misthsunipxi kunayman juyra, lawa, muxsa achu, uywa, lip'ichi, t'arwa, qullanaka, isi, sañu. taqi ukanakax taqituqin jakasirinakatakix askipunirakiwa.

Jiskht'anaka: Jichhasti, aka jiskht'anakar jaysawinakamp phuqhacht'añani.

1. Chhalaqax kunasa?
.....
2. Khitinakas chhalaqasiñ yatipxi?
.....
3. Kunanakas chhalaqasiña?
.....
4. Nayrax kunjam tupunakas utjatayna?
.....
5. Kawksatuqins chhalaqasiñax utjaskpacha?
.....
6. Jichhasti, qhathunakanx kunjamäxisa?
.....

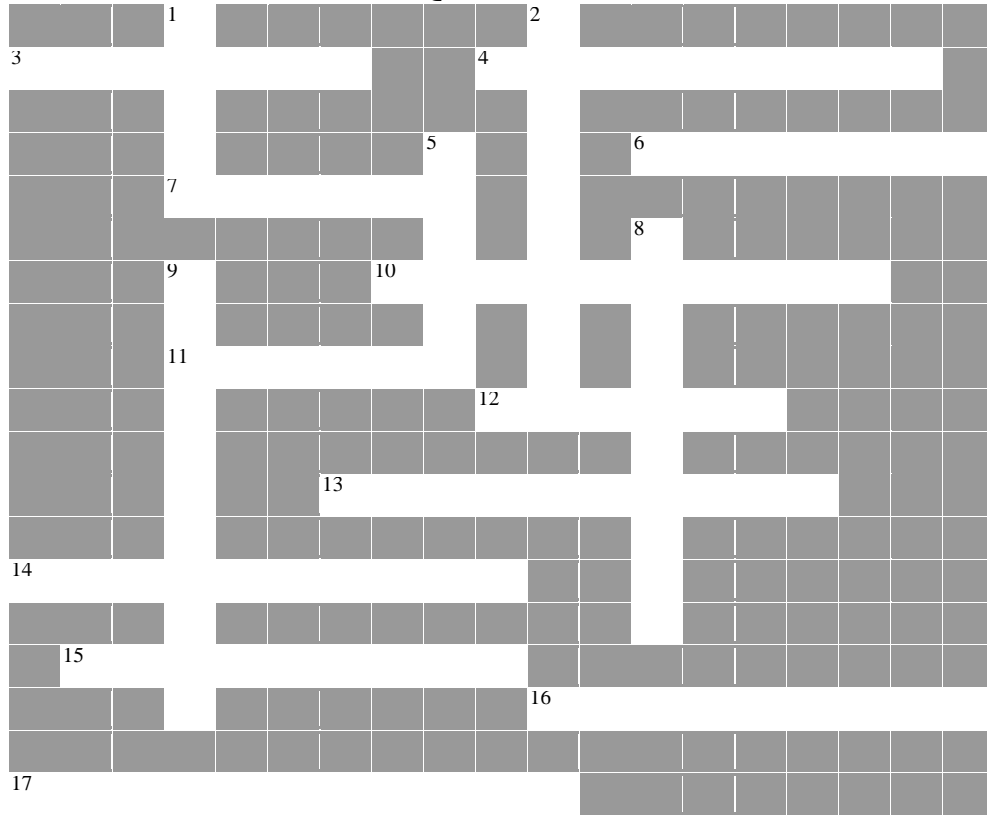
3. ARUSKIPAWI:

CHHALAQASIÑA

- Juliku: Jilata, kawkits wali qarit jutaskta?
Arnisa: qhathut jutaskta.
Juliku: Kawkinrak qhathust utjisti?
Arnisa: Altu Pata markanaya.
Juliku: Ay ampi, armasxarakitätsa. Ramos qhathuxay utjchixa
Arnisa: Jisa, taqikunaw ukan utji
Juliku: Ukhamawa. Taqichiqat ukarux aljañanak apanipxiri
Arnisa: Janikiw nayrjamäxiti, jaqix janipiniw sartañjamäkiti
Juliku: Ukat nayax janiw sarañ munirixtti. Uywanakax utjänti?
Arnisa: Jisa. Wali irxatatakiwa. Isimp manq'añampiw waliski
Juliku: Niq'ipachaxaya, waliraks jallus purixä.
Arnisa: Ukhamawa. Umakiw jithiski.
Juliku: Kanastaruw sarañ munayäta, maranakxay alasxchi
Arnisa: Ukapĩ jilata, kamachakita. Jikist'awaytan qhipürkama
Juliku: Walikiw jikisiñkamaya.

4. LURAÑA. Phaxsinakan ukhamarak pachanakan sutipamp phuqhachañawa.

CHIQT'AÑ ARUNAKA



WINKT'A

3. Ch'uqix niyaw machaq achunak chinurpayi
4. Satax janiw nayräkis qhipäkisa
6. Uraqin achur achunak apthapiñawa
7. Achunakax sumpach puqurataxiwa
10. Intix wastat jalsutuqir kutkati
11. Apunakar luqtasiñ phaxsiwa
12. Aka phaxsin lupix walpun qhathintasi
13. Taqi umanakas q'alapiniw wañsuraki
14. Taqi alinakax saki suma ch'uxña kiwa
15. Uka pachanx taqi alinakas ina wañakiwa
16. Aka phaxsin marax wastat qallti
17. Ch'uñu, tunta, murayaw luraña

SAYT'A

1. Achunakar uywanakar uruyañ pachawa
2. Maran nayra sata qalltawä
5. Juyphix juk'at juk'at luxuntañ qallti
8. Uka phaxsix walpin thayiri
9. Juk'atjam jallux purinxiwa

5. IST'AÑA. Maynin arsutap wali amuyump ist'añani.

Jaqix kuns lurtanxa?

Jaqix taqikun lurtanxa, Aka Chukiyaw markanx yaqhipax jan kun lurañanirakiwa. Warminakax wali willjitat aljasipxaraki. Chachanakax taqi kun lurañan irnaqapxaraki, awtu apnaqapxi, utanak utachapxi, ukhamarakiw phawrikanakans irnaqapxi. Yaqhip jisk'a yuqallanakax muxsanak aljasipxi, chikatax sapat phiskhupxaraki.

Patansti, jaqix yapump uywampiw sarnaqasipxaraki. Wawanakax uywanak awatisipxi. Uka uywanak aljt'asisaw yatiqañ utanx yatiqapxaraki.



Jiskht'anaka

1. Aka Chukiyawu jach'a markan jaqix kunjamas jakasi?

.....

2. Warminakax kuns lurapxi?

.....

3. Chachanakasti, kuna lurañanakans irnaqapxaraki?

.....

4. Patatuqinx jaqix kunjamas jakasiraki?

.....

5. Wawanakax kunjamas yatiqapxi?

.....

6. LURAÑA: Jumax mä mark uñt'tati? Jichhax uka markan jaqix kunjams jakasi ukxatay qillqt'arakimxa.

7. ARUSKIPAWI:

ALASIRI:

ALJIR MAMA:

ALASIRI:

ALJIR MAMA:

ALASIRI:

ALJIR MAMA:

ALASIRI:

ALJIR MAMA:

JUYRA QHATHUNA

Kamisaki, mama. Ch'uqimax qawqhakamasa?

Sapa aruwax _____ waranqawa, alt'asitaya.

Apillamasti?

Ukax _____ waranqkamawa.

Chanipax wali irxattatarakisä, iraqitasmati?

Jisa, iraqämawa, apasimaya.

Qawqharurak aljitasmast?

Mä _____ waranqarukiw

ALASIRI:	churäma. Walikiti?
ALJIR MAMA:	Walikiwa, ukhamax aljitaya.
ALASIRI:	Kunarus apäta?
ALJIR MAMA:	Aka _____r waytarapita.
ALASIRI:	Ukax phuqhatawa.
ALJIR MAMA:	Walikiw _____, jikisiñkama.
ALASIRI:	Jutirkamaya, janiw chhaqhätati.

6. ULLAÑA. Jichhax quranakmpit alinakampit arst'apxarakiñäni.

QULLASIÑ QURANAKA

K'umar jakañax taqi jaqitakis wali askiwa. Aymaranakax qullasiñtuqitx suma yatipxaraki. Kunapachatix maynix usuntixa, laqakiw quranak wallxtayasin umantayapxi, uka quranakax sapa usutakix uñt'atarakiwa, junt'u qura, thaya qura, jaru qura, muxsa qura ukham sutinchapxaraki. Uka kipkarakiw quranakampix ch'akha p'akitanak qullasipxi. Ch'akha p'akitatakix yaqhip laq'u jwayasaw janchi patar apxatasipxi, ukatsti mäkiw chhuxrix jintawayiri. Janchi usux akhamat qullasiñawa.

Kuka laphi

1. ***Kuka laphix kunjamasa?***

Kuka laphix tantiy laphikiwa. Yunkastuqin achuriwa.

2. ***Kunatakis qulla?***

Kukax walja usutakiw qulla: p'iqi usu, purak usu, suruxchi ukhama.

3. ***Kunjamas wakiyaña?***

P'iqi usutaki: pachpa laphiw thusanqallamp juricht'aña.

Purak usutaki, suruxchitaki: wallaqit umampiw warxataña, sum juq'tayañkama.

4. ***Kunjamas qullasiña?***

P'iqi usutaki: juricht'at laphimpiw parawjat lip'xatayasiña.

Purak usutaki, suruxchitaki: Urun mä pä kutiw umantaña, waliptañkama.

Kuka laphix jan ch'am jaytañatakix akhullt'asiñarakiwa.

LUMASANAKA

- Supu t'ulax nayr panqar ukhax nayra satañatakiw siwa.
- Supu t'ulax qhip panqar ukhax qhipa satañatakiw siwa.
- K'usiwallux laq' allirpay ukhax jallun phajsañapatakiwa.

7. ARSUÑA. Jichhax tawiniw aka siwsäw arst'apxañani.

ASNUMP WAKAMP PARLASITAPA

(siwsäwi)

Mä uruw asnux wakar akham sasin arxayatayna. -Jumax sapürus qhullikiraks qhullisktaxä janikit qaritäkta- sasina. Wakasti -janiw kunas qarkituti- sarakitaynawa. -Janiy ukham siskamti, qharürux wali willjtat usuntasim. Ukham usut uñjasin uywirimax janiw qhullir jikhskätamti- sasaw asnux satayna.

Chiqapiniw qhipürux jaqipax usuntat wakar uñjatayna. Ukat uka uywiripax akham satayna: -waka uywax usutarakisä, wakalantit asnuruy irpasiwayäxa- sasa. Ukat asnurupiniw qhullir irpxaruwayatayna. Asnurux uru jurnalaw pampan qhulliyatayna. Asnux sinti qaritäsinx uyun janikiw sayt'añs atxätaynati.

Ukat wakax asnur jiskht'arakitayna. -Kumjamakis jichhürux qamanta- sasina. Ukat asnux sarakitayna, -uywa masi, janipiniw jichhürux wali qamanktti, janipiniw akch'as walikiti. Jumax ukhamxay ch'ama tukuripachastaxa, jumar satajx walpin amtasta- sasaw satayna. Ukhamakiw aka siwsäwixa.

Jiskht'anaka: Niyak ullart'asax aka jiskht'anakar jayst'arakiñani.

1. Asnux wakar kamsasas arxayatayna, jan irnaqkamti sataynati?

.....

2. Uywir tatax wakar usut uñjasax kamachataynasa?

.....

3. Wakasti uka jayp'ux kamsasas jiskht'atayna?

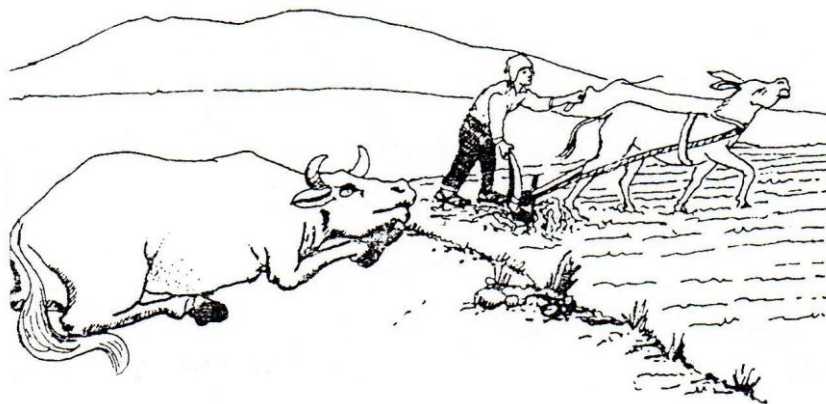
.....

4. Ukat asnux kamsarakitaynasa?

.....

5. Aka siwsawix kuns yatichistu?

.....



**SUXTİR YATIQAŪWI
MANQ'ANAKA**



1. ARSUÑA. Aka jamuq uñxatas arst'apxañani. Kunas uñsti? Khitis ukanki?, kuns luraski?
Uka jiskht'anakar jaysasa.

Jiskht'ar jaysaña: Aka jiskht'anakar jaysañani, ukat mayni masisar jiskht'arakiñani.

1. Jumax jichhärmanthix junt'üm umastati?
.....
2. Kuna junt'üms umasta?
.....
3. Chika urusti, manq'astati?
.....
4. Kuns manq'asta?
.....
5. Kawkins manq'asta?
.....
6. Jichhärmasti, kuns manq'asita?
.....

2. ULLAÑA: Taqi aka qillqatanak ullart'añani. Ukatxa, yaqha manq'anak wakt'ayañxats
arst'arakiñani.

Chayru Manq'a. Aka manq'a phayt'asiñx taqiniw yatipxi. Aka manq'ax wali sumawa, jilpachax ch'uñu ch'axitaniwa, ch'uqi q'alluni, ch'uxña jawasan willintt'ata, sanawrini, juk'a wayk'amp jaxuncht'ata, jaxt'ani, mä qawqha tunquni, sapa chuwarux pirijilamp willxatt'ata ukhamawa.

P'isqi. P'isqix niya arus k'ujjam phayt'asiñawa, Juphaw umamp phukhur aytiña, ukatx jan jayunikiw qhatiyaña. Qhatitāxipan jayumpiw k'ak'uña, jall ukat lichimp warxatt'asiña, jani lichi utjipanx kisumpiw khuchxatt'asiña. Aka manq'ast sumapiniwa. Jichhax taqin wakicht'ayasin uatanakasan phayt'asipxañani.

K'ispiña. Aqallaput wali q'allpxasin, ukat pä amparamp q'allpt'ata, Waljaw kipkak lurarpayaña. Aka ch'uqi k'ispiñax mä tapan phukhuruw jiwak uskuntañ ukat qhatiyxaña. Qhatit k'ispiñax kisumpiw sumapin manq'añaxa.

Qañaw Pitu. Kimsatuqit manq't'asiraksna; waña akur juk'a asukarampi muk'untt'asina, mayasti juk'a umamp pitt'asina, ukax phirixaspawa, ukatst umar chulluchasin juk'a asukaramp jirtasin thä umjam wali suma lupi urun umt'asipxaraksna.

Challwa wallaqi. Wallaqix akhamaw phayt'asiña, nayraqatax umaw phuqkhur itxataña, ukch'añkamax challwaw khithurañaraki, ukatsti, siwullampiw phukhur khuchhuntaña, maypach muntst'at ch'uqimp ukhama, ukxarux q'uwapiw suma q'apkir wallaqix qhathiri.

3. LURANA: Jichhax kuna yaqha manq'anak wakt'ayañs yattan ukxatay tamcht'asis qillqt'añani.

4. ARUSKIPAWI:

P'ISQI PHAYAÑA

- | | |
|---------|--|
| Mariya: | Mamayita, kuna manq's phayasiñani. |
| Tayka: | Jichhürux jupha p'isqi lichimp phayasiñani. |
| Mariya: | Kunjamas p'isqix phayaña?. Nayax yatiñ muntwa. |
| Tayka: | Walikiw wawa. Akhamawa, nayraqatax juphaw jarsuña, jani ch'allararāñapataki. Ukatxa mä phukhuruw umamp qhirirux itxataña, suma qhathiyañkama. |
| Mariya: | Ukax qawqch'a pachas qhathiyaña? |
| Tayka: | Suma juchhaptañkamaw phayaña. Niyak suma qhathitāx ukhax jayumpiw uskuña, ukatwa wisllampix pachpa phukhur k'ak'jaña. Ukxarux lichi wallaqitampiw liwanuqaña, ukax wali aski manq'arakiwa. |
| Mariya: | Aaa...! jasakisä. Nayax p'isqi phayarakiristwa. |
| Tayka: | P'isqix wayk'a qhathitampis kisu khuchhutampis manq'añarakiwa. |

Jichhax aka aru tamanak ullart'añani, ukatxa **chiqawa** jan ukax **k'ariwa** sasin muruqt'as chimpt'añani.

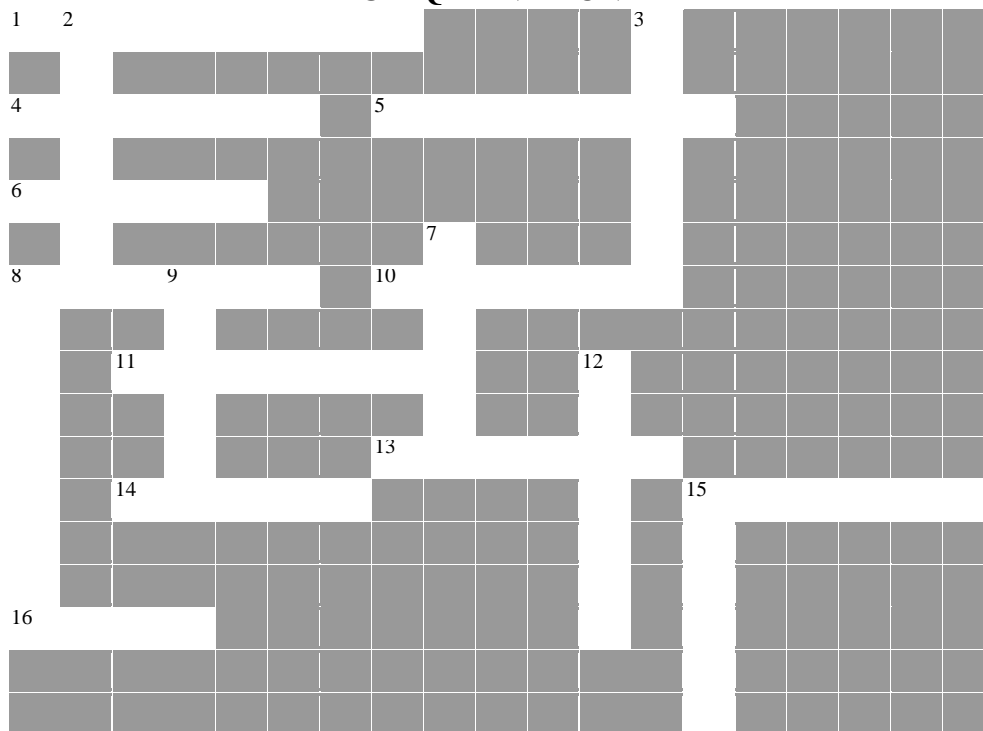
- | | | |
|--|----|----|
| 1. Mariyax mamapampiw p'isqi phayapxani. | Ch | K' |
| 2. Mariyax sumwa p'isqi phayañ yati. | Ch | K' |
| 3. P'isqix mä phukhuruw jani jayun qhathiyaña. | Ch | K' |
| 4. Kunapachatix suma qhathitax ukhax wisllampiw k'ak'jaña. | Ch | K' |
| 5. P'isqix lichimpikiw manq'aña. | Ch | K' |
| 6. P'isqix wali aski manq'awa. | Ch | K' |

7. Mariyan taykapax suma p'isqi phayañ yati.

Ch K'

5. **LURAÑA.** Nayra isinakamp jichha isinakamp phuqhachañawa.

CHIQT'AÑ ARUNAKA



WINKT'A

SAYT'A

- | | |
|---|--|
| 1. Chachaw chumpa manqhir uskusi | 2. Thayan juyphin lluch'xatasiñawa |
| 4. Lupin p'iqir asxatasiñawa | 3. Janir sapatt'askasaw uchasiña |
| 5. Jichhax taqiniw thayan uchasipxi | 7. Jichhax taqinipiniw kayur
uskusxapxi |
| 6. Thayan juyphin kunkar
ajuntasiñawa | 8. Jilpachax chachanakaw uskusipxi |
| 8. Chachanakaw thayan uskusipxi | 9. Taqiniw jachir uskusipxi |
| 10. Chachan waynan wawan
uchasiñawa | 12. Sakump kamisamp ucht'asiñawa |
| 11. Warmix manqhanchamp uskusi | 15. Tawaqunakaw uchasipxaraki |
| 13. Wayn-tawaqunakaw junt'un
uskusipxi | |
| 14. Pulliran warminakaw uskusipxi | |
| 15. Chachas warmis kayuruw
uskusipxi | |
| 16. Warminakax maypach ajuntasipxi | |

6. ARST'AÑA. Taqin qutucht'asipxañäni. Ukat sapa mayniw arst'apxañäni.

JIWASAX KUNS SAMKASITÄTANXA?

Jupax anumpiw samkasitayna, uñt'at wila anumpiw samkasitayna. Ukax uñt'at lunthataw sapxiwa.

Jumasti, asirumpirakiw samkasitätaxa. Ukasti saxraw sapxarakiwa.

Nayax jamp'atumpiw samkasitätxa. Ukax qullqiw sapxiwa.

Ukhamakiw kunayman samkasitätanxa.

5. LURANA. Jichhax yatiqir masinakamax kuns samkasipxatayna ukay qillqt'amxa.

6. ARUSKIPAWI

MARKA SARIRI

Awicha: Tata. Mayay achikt'asima. Chukiyawtuq saran sapxaraktamsä.
Janit irayasirisma.

Tata: Kunarakisti awicha. Jisa, nayax saraskäpi,
arumanthiw alwat saräxa.

Awicha: Amp suma, kuka alaqt'aniwayarapitasma,
janikiw qhathur sarnas atxtti.

Tata: Kun janisti, qawqharak muntasti? Nayatakis alasinin
munaskataktwa.

Awicha: Mä liwrak alaqt'aniwayarapitäta, waljat alatax wañsxakiriwa.

Tata: Ukhamapuniskiwi awicha, walikiw alanirapimawa.
Jurpüruw kutt'anxä, ukat apayanxäma.

Awicha: Walikiniwa, amp suma quli tata, taqikunas jumatakix walt'askaniwa.

Tata: Ukhamapan awicha.

Awicha: Jikisiñkam tata, sarawayxä.

7. QILLQANA. Aka aruskipaw uñxatasin kawkir k'ila arunakas utji ukay qillqsupxañäni.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

PAQALLQÜR YATIQAWI SARAWINAKA

1. **ULLAÑA.** Aymar ayllunakanx kunayman saranakaw utji, uka saranakasti taqichiyan thakhin thakhiniwa. Suni patan qamasir jaqinakax taqikun lurañans mä wawakiw sarnaqasipxi.

Jichhamansti, AYNI, MINK'A, WAKI, JAYMA uka saranakat yatxatañani.

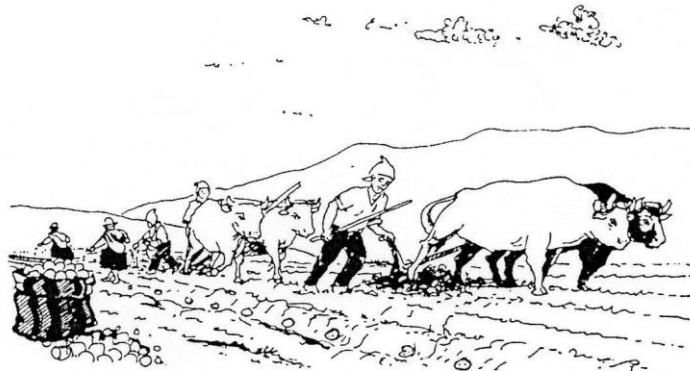
a) Aynix kunasa ?

Maynit maynir taqikun lurañan yanapt'asiñawa. Aka yanapt'asiñax yapu yapuchañana, uywa uywachañana, phunchhawinakana, ukhamarak yaqha lurawinakan utji. Aynix kutt'ayxañapuniwa, janiw aynix katxäsiñakiti, jaqis uñch'ukisiriwa. Jan ayni kutiyir jaqimpix janiw khitis aynisiñ munir'ikiti.



ch) Mink'ax kunsas ?

Mink'ax maynir achikt'asiñawa. Mink'asiñax taqikun lurañan utji, yapuchawinsa, utachawinsa, ukhamarak kuna irnaqawinakansa. Mink'arux pachpa luratapampiw chaninchxaña, juyrampi, uywampi, qullqimpi, ukham payllañawa.



chh) Wakix kunasa ?

Wakix paninin chikat chikat lurañawa. Wakisiñax yapuchawin jilpachax utji. Ukatxa uywachañansa utjarakiwa. Ch'uq wakisiñanxa, maynix uraq wakiyi, maynisti jatharak pustuchi. Uka yapux chikat llamayusiñawa.



ch') Jaymax kunasa ?

Jaymax taqinin mä wawak irnaqañawa. Jaymarux sapa utat irnaqir mistupxiri. Uka lurawinsti taqinirakiw chachas warmis irnaqapxiri, maynit maynikam yanapt'asisa. Mä ayllunxa, kuna lurañas utjapiniwa, thakhi lurañana, uma larqa irpañana, ukhamarak yatiqañ uta utachäwinakan jaymar mistuñax utji. Taqi uka luratanakax taqinir yanapt'añatakiwa.



Jiskht'anaka. Ukxarux aka jikht'anakar jaysapxañäni.

1. Aynix kuna luräwinakans utji ?

.....
.....
.....

2. Aynix kunats kutt'ayxañapuni ?

.....
.....
.....

3. Mink'asiñax kuna lurañanakans utji ?

.....
.....
.....

4. Mink'arux kunjamas payllaña ?

.....
.....
.....

5. Wakix qawqhanin lurañasa ?

.....
.....
.....

6. Jayma lurañax kunjamasa ?

.....
.....
.....

2. **ARST'AÑA.** Jichhasti, sapa mayniw sumpach yatintapxañäni. Ukatakix sapa t'aqan jikhxatasin arst'apxañäni. Aka jiskht'anakarjama:

- Kuna luräwinakans aynix utji?
- Kunanak lurañatakis mink'arux achikt'asiña?
- Wakix kunjamas luraña?
- Jayma lurañax kunanakans utji?.
- Aka luräwinakax jach'a markanakanx kunjamsa?.

3. ARUSKIPAWI:

YAPUCHAWINA

Istiku: Aski urukipan tata Winañsu

Winañsu: Jumatakis ukhamarakiy tata Istiku

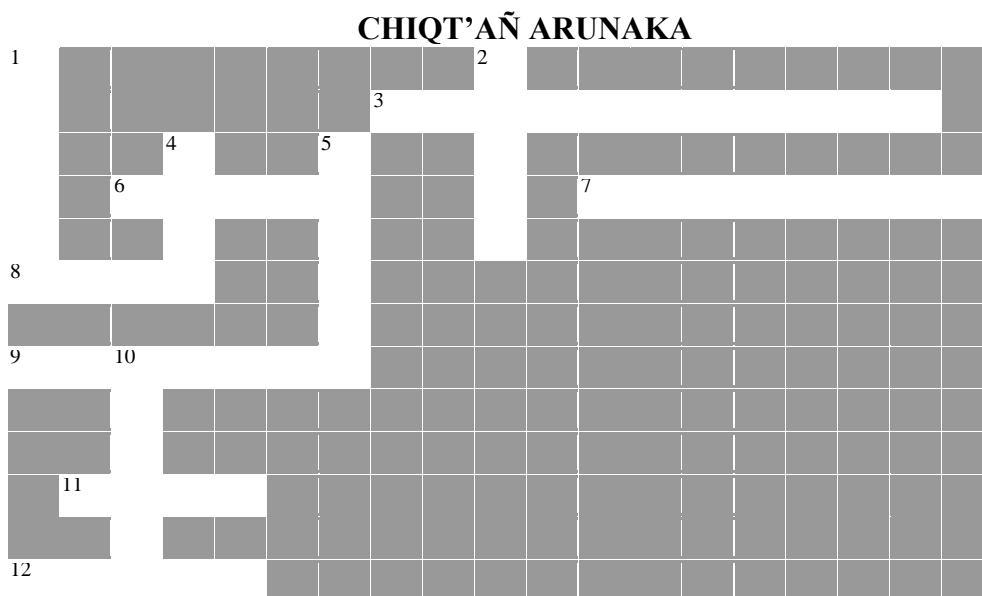
Istiku: Ampi suma, mayay achikt'asīma, Qharürutak ch'uqi
llamayñay mink'tasiñäni.

Winañsu: Nayax qharürux siwar yawir sarañatwa, yuqajaruy
khithanchīma.

Istiku: Walikiskiwa, janiw yapux ancha jach'äkarakiti, qhanaw

- atipapxitani.
 Winañsu: Nayax jutir simanaw ch'uq lllamayurakixa, ukanx yanapxarakitatapi.
 Istiku: Kun janisti, nayax yanapir khithanxarakimawa.
 Winañsu: Walikiy ukhamax qhipurkama.
 Istiku: Qhipurkamay tata Winañsu.

4. LURANA. Yanapt'asiñaxat arunak amtasiñani, ukat phuqhanchapxarakiñani.



WINKT'A

3. pisin jakirir waxt'añawa
6. taqinin mä wawak irnaqañawa
7. juyramp purapat chhalaqasiñawa
8. jaqipur purapat yanapt'asiñawa
9. pist'ayasirir waxt'añarakiwa
11. alasirir mä juk'amp yapt'añawa
12. qullqimp taqikun alaqasiñarakiwa

SAYT'A

1. maynir irnaqañatak achikt'asiñawa
2. askin qamasinañatakiw luqtayasiña
4. purapat chikat chikat irnaqañawa
5. maynir luqtañatak wakichatawa
10. maynir yänakamp apxatañawa

**JAYLLIWI
Pilpintu**

Quta patansa, jawiransa

Pilpintuw k'ajaski

Qhiqhanakapasa quri, q'illu

Pilintuw k'ajaski

Quri pilpintuw k'ajaski

Q'illu pilpintuw k'ajaski.

KIMSAQALLQÜR YATIQAŪI JAQI TANTACHÄWI

- Jiwasanakax kunjam tantachatäpxtansa?



1. **ARST'AÑA.** Sapa mayniy jamuqanak uñxatas arst'apxañäni.

Jiskht'ar jaysaña.

- Markanakasan kunjam tantachatäpxtansa?
- Kheits mä tantachawin jilir irpirixa?
- Mä ayllux kunkam utt'ayatasa?
- Markachirinakax qawqhanisa?
- Jumax mä ayllu uñt'tati?.

2. **ULLAÑA.** Aka qillqat ullart'apxañäni, ukat aynach jiskht'anakar jaysapxarakiñäni.

Qalatranka aylux khaysa 'provincia Loayza' qhirwatuqinkiwa. Yaku tayka market khursa Luriway markar sarañankiwa. Tawla Chaka markat kinsaqaqq urasan kayuk puriñawa. Uksan utjasir markachirinakax ayllun tantachasitaw qamasipxi. Qalatranka ayllux suxta istañsar jaljatawa: Qalatranka, Qhuthaña, Waylluni uka kimsa istañsax qullutuqinkiwa. Maysatuqin Kusuma, Kastilluma, Ch'alluma uka istañsanakasti jawir thiyankarakiwa. Ukan qamasir jaqinakax sapa istañsar sayañanipxiwa, ukhamat jupanakax taqikun lurañans purapat yanapt'asipxi.

Nayrax uka suxta istañsanakax mä sapa ayllukinwa. Jilir irpiripax jilaqata sutinirakinwa. Ukhamaruw asint lurañax puritayna, ukanwa patrun q'aranakax walpin jaqirux irnaqayapxiritayna. Jall ukhamat istañsanakax t'aqjtawayarakitayna.

Qhiparux 'sindicato' tantachasiñaw puritayna. Jichhax sapa istañsax 'comunidad' sutimp uñt'atäxarakiwa. Ukhamaw uka ayllun saräwipaxa.

Jiskht'anaka.

1. Qalatranka ayllus kawksatuqinkisa?
.....
2. Uka ayllus jayati jak'akicha?
.....
3. Uksarux kunjamas puriña?
.....
4. Qalatranka ayllun tantachawipax kunjam utt'ayatasa?
.....
5. Kawkir istañsanakas alaytuqinki?
.....
6. Ukan markachirinakax kunjamas qamasipxi?
.....

3. LURANA. Jichhax mä aylluna, jan ukax jakäwiman tantachawix kunjamasa? ukxat jiskhxatas asrt'añani. Aka jiskht'anakarjama:

- Juman jakäwimanx tantachäwix kuna sutinisa?
- Khitinakas uka tantanchäwx irpxaru?
- Jilir irpirix kunjam sutiayatasa?
- Kunjam chhijllatasa?

4. ULLANA

Mä suni pata utana, qullu k'uchun Juwanchux warmipampiw qamasi, warmipax Pawla satawa. Jupanakax uyur wallpa uywasipxi, Pawlax wallparuw manq' liwaski. Juwanchump Pawlampix sapürus wali alwat sartasipxi, ukatx urpachaw irnaqapxi, yapu yapuchapxi, ukhamararakiw uywanaks uywasipxi.

5. ARUSKIPAWI:

	JUWANCHUN UTAPANA
Pawla:	Juwanchu. kawkirus saraskta?
Juwanchu:	Jawiraruw saraskta, wallpatak uma aptanixa.
Pawla:	Tunqux tukusxiwa, kuna manq'arak wallpar churästi?
Juwanchu:	Jawirat quranak aptanï.
Pawla:	Wallpast qura munaspati?
Juwanchu:	Kun janisti, wal munapxiri.
Pawla:	Inachaya, jan ukax janiw k'anwapkaniti.
Juwanchu:	Jan ukatx llakiskamti, anchhitaw kutt'anï.
Pawla:	laqay saramxa.

Jiskht'anaka

1. Juwanchump Pawlampix kawkins qamasipxi?
.....

2. Jupanakax sapür kunaqatas sartasipxi?
.....
3. Ukatx uyur kuns uywasipxi?
.....
4. Juwanchux utat kawkirus sari?
.....
5. Ukañkamax Pawlax utan kuns luri?
.....
6. Jupanakax kunjamas qamasipxi?
.....

JILİR IRPIRINAKA

Jiwasan jilİR irpirisax khitisa?
Jumax kawkir irpirinaks uñt'ta?



6. ULLAÑA. Aka qillqat ullart'as amuyt'apxañani.

Taqi tantachawinakanxa, irpirinakax utjapiniwa. Uka irpirinakaw taqikun lurañans p'iqincharaki. Ayllunakax uka pachparakiw mä jilir irpirini, uka irpirix jilaqata satawa. Tata jilaqatax taqpach ayllun utjasirinakar awatiriwa. Ukhamarus jilaqatax chacha-warmin lurañawa. Jilaqat luririx sapa sayañat mistuñawa. Ukax marat mararuw wakt'araki. Yaqhip ayllunakanx Mallku sasaw sutiypaxaraki. Jupanakaw taqi lurawinak kunkanchayapxi.

Jilaqatan lurawinakapax akñirinakawa: Tantachawinakar jawsayaña, ayllu qurpasinak uñaqaña, sapa utar tumpaña, jaqichasiwir saraña, llakininakar chuymachaña, juchanak t'acaña, ukhamarak jan walt'awinak askichiriwa. Jilaqatax janiw sapaqikiti, arkirinakaniwa. Arkirinakapax kamani satäpxarakiwa.

Jiskht'anaka.

1. Ayllunakan jilİR irpirinakax kawkirinakasa?
.....
2. Uka irpirinakax kuna luräwinakanisa?
.....

3. Khitinkas jilaqat lurapxaspa?
.....

4. Jilaqatax sapan lurañakiti?
.....

5. Kunapachas jilir irpirirux chhijllapxi?
.....

7. **QILLQAÑA.** Nayraqat qillqatan qawqha suti arunakas utji, ukhamarak qawqha aruchir arus utjaraki ukanak thaqhsus qillqapxañani.
.....

8. ARUSKIPAWI:

JILAQAT LURAÑA

Allchhi: Achachila, may jiskht'asiñ munsma.

Kunjamas jilaqata, mallku ukanakax luraña.?

Achachila: Walikiw wawa, ukax nayra saräwiwa, jumanakax janixay sum yatxapxstatixa.

Allchhi: Saya, kunatakirak uka jach'a chikutimp waramp apnaqapxisti?

Achachila: Ukax suriyawi satawa, wali taqins yäqatawa, janiw mä juk'a pachas jaytjañakiti, jaqix uñch'ukistaspawa.

Allchhi: Kunatarak ukhamasti?

Achachila: Kamisatix aka Bolivia markan jilir irpirix wantamp ajuntasix ukas kipkarakiwa. Ukhamarus punchus ch'uspas janiw apsusiñakiti.

Allchhi: Ay ukax wali lup'iñjamarakisä.

Achachila: Ukhamapi. Warmix uka pachparakiw t'alla isimp isthapit sarnaqañapa. Jan ukax q'ara mach'a maräniw saptaxiriwa.

Allchhi: Chiqas ukatay Chukiyaw markarus uka isinipun sarapxiripachaxa.

Achachila: Saya, jan ukax jaqix juchanchaspawa.

Jiskht'anaka.

1. Jilaqata, jan ukax mallku uka irpirinakax kuna apt'atäpxisa?
.....

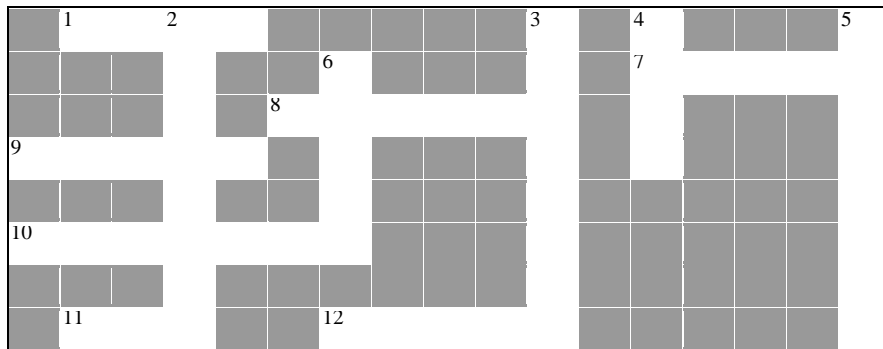
2. Kunats suriyaw chikutix apnaqañapuni?
.....

3. Jilaqatax kunjam isthapitasa?
.....

4. Mama t'allax kunjam isthapitarakisa?
.....

5. Kunats jilaqat isix jan apsusiñäki?
.....

UYWANAKAN SUTIPAMP PHUQHACHAÑATAKI



WINKT'A

1. jaqirux ch'amampiw yanapi
7. jach'anak t'arwan tantiy
uwwawa
8. uta manqhin jaqimp chikt'at
jakasiiwa
9. achakunak katusin manq'iriwa
10. qutan jakasir laq'uwa
11. jaqimp chikt'atat
sarnaqasiriwa
12. lik'ipax chhuxrinak
qullasiñatakiw aski

SAYT'A

2. junt'u uraqin utjasiriwa
3. wali jach'a t'arwan uywarakiwa
4. jisk'a chhiqhan uywawa
5. jaqin jutañap yatiyiriwa
6. sunituqin jakasir uywawa

LAXRA CHINJANAKA

- Mä tatax t'ant' thathantatayna.
- Ukax khankha kayun k'ank'awa.
- Qamaqix qarqa qull k'uchuruw thuqhatawayi.
- Tawaqux q'illu tunq q'ipt'ataw qunuski.

LLÄTUNKÏR YATIQAÛWI TUPUÑANAKA

Jumax tupuñanak uñt'tati?



1. ULLAÑA. Jichhax aka qillqat taqi amuyump ullart'apxañani.

Tupuñakat arst'añax walt'atawa. Nayra achachilanakax tupuñanak apnaqañ sumwa yatipxäna, uka tupunakasti sapa yänakatakjamaw utjaraki, ukasti jach'at jisk'aruw apnaqaña. Ukanakax akñirinakaspawa: jathi tupu, sayt'u tupu, phuqhañ tupu ukhama.

Jathi tupuñanakax sapa juyratakix may mayaw utji, jach'a juyranakax janiw ch'imi juyranakjam tupuñakiti. Uka kikparakiw sayt'arus ukhamarak winkt'arus amparamp kayumpiw tupt'añaraki, jan ukax qaymarus tupt'araksnawa. Sayt'u alinakax yaqha tupunirakiwa.

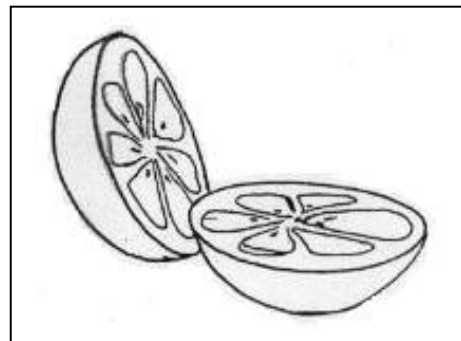
Yaqhipchiqanakanxa, tupunakax kustalanakar taqi samin ch'ankhanakamp chimputawa, jasak juyranak tupt'añataki, ukatxa yaqha sawut yänakas apnaqatarakiwa, tari, awayu, mantiyu ukhama.

Uka pachparakiw tupunakax phalarus lasurus chimputaraki. Ukhamaw tupuñanakax utji. Jichhax tupunakxat sumpach amuyt'apxañani

2. ARSUÑA. Aka arunak wali amuyump arsupxañani.

Jaljañ tupu

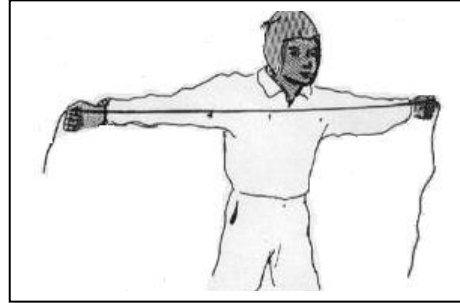
1	=	maypacha
$\frac{1}{2}$	=	chikata
$\frac{1}{4}$	=	chikan chikatapa
$\frac{1}{8}$	=	chikatan chikatapa



JATHI TUPUNAKA

Jach'a juyranakataki:

Wayta
Inku
Jarphi
Q'ipi
Lak'u
Kalla
Phina



Ch'imi juyranakataki:

Jich'i /jach'i
Phuxtu
Qutu
Phina
Karja

Sayt'u alinakataki:

Pichu
Q'api
Qarma /marqa
Luku
Karma
Kallcha
Arku

SAYT'U TUPUNAKA

Kayu tupu:

Kayu
Chillqi
Jach'a chillqi
Wara

Amapar tupu:

Luk'ana
Muqu
T'axlli
Wiku
Chhiya
Luqa

PHUQHAÑ TUPUNAKA

Yuru
Lamana
phuntila
Phukhu
Chuwa/palatu
Qiru
phaña

3. QILLQANA. Ukxarux aka jiskst'anakar jaysapxañani.

1. Nayrax kunjam tupuñanakas utjäna?

.....

2. Mä jach'a t'ant'ax qawqharus jaljasispa?

.....

3. Kuna juyranakas jathi lak'u tupuñamp tupt'aña?
.....
4. Kunanakas pichut tupt'aña?
.....
5. Uraqix kunampis tupuña?
.....
6. Umax kunats tupt'atäspa?
.....
7. Qañawax kunanakats tupt'asispa?
.....
8. Kunas qarmat tupt'aña?
.....
9. Kunas pichut aljaña?
.....
10. Jichhax kuna tupunakas utji?
.....

4. ARUSKIPAWI:

MARA QHATHUNA

- | | |
|--------------|--|
| Alasir tata: | Tata, lasunakamax kamiskamasa? |
| Lasu luriri: | Akax jach'a riyat lasuwa. Kimsa tunk waranqkamawa. |
| Alasir tata: | Qawqha luqanirakisti? |
| Lasu luriri: | Paqallq luqaniwa. |
| Alasir tata: | Aka aliq lasunakasti? |
| Lasu luriri: | Ukax khumuñ lasuwa, kimsa luqa chikatankamarakiwa, alasitasya.
Tunka phisqaniruw churäma. |
| Alasir tata: | Walikiwa, suma luratati? |
| Lasu luriri: | Kun janisti, suma urqu lip'ichit luratawa. |
| Alasir tata: | Ukhamax kimsay aljawayita, mä riyatamp pä khumuñampi |
| Lasu luriri: | Ajllt'asiskakima, kawk'irinaks munta |
| Alasir tata: | Kimpachax qawqhakamasa? |
| Lasu luriri: | Sapa khumuñax tunka phisqankamawa, riyatasti kimsa tunkarakiwa. |
| Alasir tata: | Akax jakht'asim tata, phuqhatawa, jikisiñkama. |
| Lasu luriri: | Waliki. |

Jiskht'anaka. Taqi aka jiskht'anakar jaysañani.

1. Mä riyat lasun chanipax qawqhasa?
.....

2. Alasir tatax qawqhampis pä khumuñamp mä riyatamp alasi?
.....

3. Uka lasunakax kunjam lip'ichit luratasa?
.....

4. Mä riyatax qawqha luqanisa?
.....

5. Khumuñ lasusti, qawqharakisa?
.....

4. ARUSKIPAWI:

SAYAÑ URAQINA

- Marsiku: Tata jilaqata, aski uru churätama.
Jilaqata: Jumarus ukhamaraki, tata Marsiku.
Marsiku: Nayaw may achikt'asiñ munsma.
Jilaqata: Kunarakisti, tata Marsiku, asrt'askakimaya.
Marsiku: Arumanthix sayañ uraq uñxatt'arapitasma.
Uta jak'ajampiw jan walt'ayasipkti.
Jilaqata: Sayañamast qawqch'arakisti?
Marsiku: Nayan sayañajax suxta iktaryawa.
Jilaqata: Ay... ukhamax wart'añaniwa, ukat qawqch'äts yatiñanixa.
Marsiku: Walikiw tata jilaqata, kuna urasas jutasma.
Jilaqata: Jan llakiskamti, alwat jalanixa.
Marsiku: Amp suma, jikisiñkama.

Jiskht'anaka. Taqi aka jiskht'anakar jaysañani.

1. Tata Marsikux jilaqatarux kamsisa?
.....

2. Ukat jilaqatax juparux kamsarakisa?
.....

3. Tata Marsikun sayañapax qawqha waranipachasa?
.....

4. Kunaqatas jilaqatax tata Marsikun ukar sarani?
.....

5. Mä iktarya uraqix qawqha waranisa?
.....

5. ARU THAKHI

Jichhasti, k'ila arunak sumpach uñt'añani.

Aka (-**ja**, -**ma**, -**pa**, -**sa**) ch'axta arunakax sutinakampiw arsusi, ukampis -**na** uka ch'axta arump yanapt'atawa. Sapa maynimp kimsa aru tam qillqt'añani.

Sañäni.

NayaN sayañaJAx suxta iktaryaniwa.

.....
.....
.....

Ukax jumaN machaq phiskhuñaMAwa.

.....
.....
.....

JupaN wawaPAx yatiqañ utaruw sari.

.....
.....
.....

Akax jiwasaN jach'a yatiñ utaSAwa.

.....
.....
.....

6 ARSUÑA. Jakhuñanakamp arst'apxañäni.

Jakhthapiña.

Aka jakhuñanak uñxatas arst'apxañäni.

$$\begin{array}{r} 6 \quad \text{Suxtamp kimsampix qawqhasa?} \\ + 3 \\ \hline 9 \quad \text{Suxtamp kimsampix llätunkawa} \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \text{a) } \begin{array}{r} 8 \\ + 4 \\ \hline \end{array} \quad \text{ch) } \begin{array}{r} 7 \\ + 2 \\ \hline \end{array} \quad \text{chh) } \begin{array}{r} 4 \\ + 13 \\ \hline \end{array} \quad \text{ch') } \begin{array}{r} 8 \\ + 5 \\ \hline \end{array} \quad \text{i) } \begin{array}{r} 3 \\ + 12 \\ \hline \end{array} \quad \text{j) } \begin{array}{r} 6 \\ + 4 \\ \hline \end{array} \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \text{k) } \begin{array}{r} 9 \\ + 4 \\ \hline \end{array} \quad \text{kh) } \begin{array}{r} 10 \\ + 4 \\ \hline \end{array} \quad \text{K') } \begin{array}{r} 12 \\ + 5 \\ \hline \end{array} \quad \text{l) } \begin{array}{r} 20 \\ + 7 \\ \hline \end{array} \quad \text{ll) } \begin{array}{r} 14 \\ + 7 \\ \hline \end{array} \end{array}$$

6. ARST'AÑA. Aka qillqat ullart'asin jiskht'anakar jaysapxañani.

Nayax jichharmanthix wali alwat sartasta. Ukatsti, junt'üm wakt'ayasta, janir juntüm umaskasax tintaruw t'ant'a alir sarta, kimsa k'awk'amp pusi q'aspamp kimsa chhamillump ukham alasinta.

Taqpach t'ant'an chanipax qawqhasa?

.....

Kimsa k'awk'amp pusi q'aspamp kimsa chhamill t'ant'ampix qawqhachasa?

.....

Tuminkux mama Mariyax qhathur althapiriw sari. Qhathur purisax aknir manq'añanak althapitayna: mā kilu aychamp aruw ch'uqimp pä liwr tumatimpi. Ukxarusti, muxsa achunak alanirakitayna: pä tunk phisqan puqutamp tunka phisqan laranjamp kimsa papayamp ukhama.

Sapa manq'añan chanipax qawqhasa?

.....

Muxsa achunakan chanipan qawqhasa?

.....

Mama Mariyax qawqha qullqimpis taqpach althapinmpacha?

.....

7. ARU THAKHI

Qhipa pachan arsuyaña (Conjugacion en tiempo futuro)

IYAW SIRI

Sapanchiri

Waljanchiri

Nayax qhathut apill alanï

Nanakax qhirwat tunq alanipxä

.....

.....

.....

.....

.....

.....

JANIW SIRI

Nayax janiw qhathut apill alankäti

Nanakax janiw qhirwat tunq alanipkäti

.....

.....

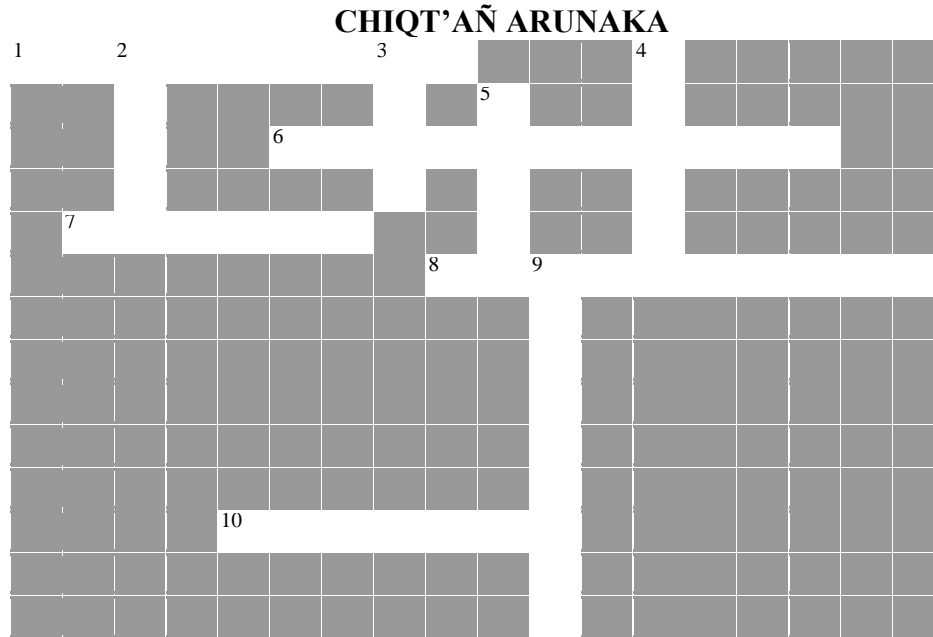
.....

.....

.....

.....

8. **LURAÑA.** Markanakan sutinakapax kunjamas aymarat qillqaña? Ukay arst'as qillqantapxañäni.



WINKT'A

SAYT'A

- | | |
|--|--|
| <p>1. Sunituqinkiwa, jach'a tayka markawa</p> <p>6. Brasil markamp qurpasinkiwa</p> <p>7. Jalant aynachankiwa, qhuya markawa</p> <p>8. Taypi markawa, pachax llamp'ukiwa</p> <p>10. Qullasuyu marka sutinirakiwa</p> | <p>2. khaysa aynachtuqinkiwa, thuqhuñ markawa</p> <p>3. khaysa junt'utuqinkiwa, wakaw walt'ata</p> <p>4. Aynachtuqin jikxatasi, uwasaw achu</p> <p>5. Alaytuqin jikxatasi, qurpas markawa</p> <p>9. Nina taypinkarakiwa, tayka markawa</p> |
|--|--|

JAMUSIÑANAKA

Kunas kunasa?

A: Jumarak nayarak, jumarak nayarak sas saraskixa.

Kunäpachasa?

Ch: Kayunakawa.

Kunas kunasa?

A: Kupi ñuñ ch'iqä ñuñu, kupi ñuñ Ch'iqä ñuñu, saskixa.

Kunäpachasa?

Ch: Piqañ qalawa.

TUNKİR YATIQAŪWI AMPARAMP LURATANAKA

Jaqux taqikun luriritanwa.

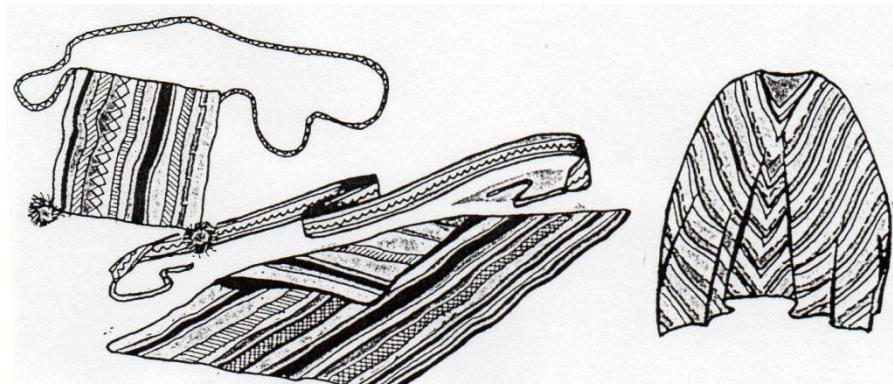


1. **ARST'AÑA.** Aka januq uñxatas arst'apxañani.

Jiskht'ar jaysaña

- Aka jamuqan qawqhanis uñsti?
- Jupanakax sapa maynix kuns lurasipki?
- Jupanakax nayraxan kuna yänakas uñstaraki?
- Jupanakax kawkinkasipkisa?

2. **ULLAÑA.** Jichhax aka qillqatanak ullart'apxañani. Ukatxa jiskht'anakar jaysapxarakiñani.



SAWUÑA

Aymararanakax yapump uywamp jakasiripxiwa. Jupanakax walja uywanak uywasipxi, ukatsti, uka uywanakan t'arwapat jupanakpachaw isinak lurt'asipxi, yaqhip isinakx sawupxiwa, ukhamarakiw yaqhip isinakx p'itapxiri, mayni yänak k'anañs yatipxarakiwa Sawuñanxa akham lurañanakaw utji. Nayraqatax t'arwaw qapuñatak pustuchaña, ukaxarusti qapuñarakiwa. Ukat qaput ch'ankhax payat iqthapisin k'antjaña. Ukatsti, purap ampararuw juñsuña, kunayman saminakamp tiñsuñataki.

Niyak tiñiratäxipansti, ch'ankha muruq'unakaw khiwiraña. Ukataw sawux tiljaña, ukasti paninin tiljañarakiwa. Jilpachax mamanakaw kunayman yänak sawuñ yatipxi. Chachanakax tilarat sawuñ yatipxaraki.

Jiskht'anaka.

1. Aymar jilat kullakanakax kunjams isisipxi?

.....

2. Sawuñatakix kunas nayraqat luraña?

.....

3. Sawux qawqhanin tilañoasa?

.....

4. Khitinkas sumpach sawuñ yatipxi?

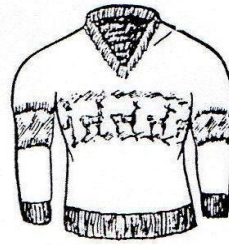
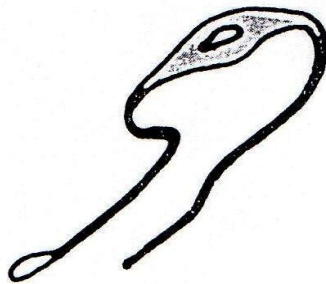
.....

5. Kuna yänakas sawuña?

.....

6. Chachanakax kuna yänaks sawupxi?

.....



P'ITAÑA/ K'ANAÑA

Maysatsti, p'itañanakaw utjaraki. P'itañatakix iwij t'arwa, jan ukax qarwa, allpach t'arwaw munasiraki. Kipkarakiw nayraqatax ch'ankhax pustuchañaraki, ukax suma juch'us qaputäñapawa. Jilpachax aknir isinakaw p'itaña: lluch'u, chala, chumpa ukhama. Ukax pä lurañamp p'itañarakiwa, ukhamarus kunayman k'acha chimpunakaniw utjaraki. Warminakas chachanakas p'itapxarakispawa.

Yaqhip yänakax ch'ankha jilt'anakat k'anañarakiwa, ukanakax mä qawqhakiwa: t'isnu, q'urawa, wiska, wiskälla, uywa maniya, ñuku, ukanaka. Uka kipkarakiw walja samin ch'ankhanakat k'anatäspa, jan ukax pä samitaksa. Taqiniw k'anañx yatipxaraki.

Jiskht'anaka.

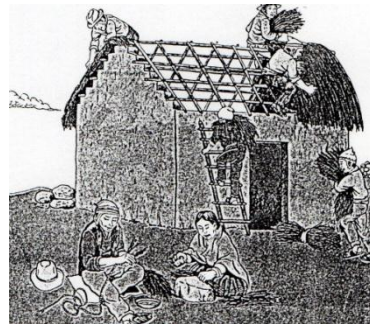
1. Kuna ch'ankhats p'itaña?
.....
2. Kuna isinakas p'itañaraki?
.....
3. P'itañanx kunjam chimpunakas utji?
.....
4. Kunampis p'itaña?
.....
5. Kuna yānakas k'anaña?
.....
6. Kunjam ch'ankhas p'itañatakix munasi?
.....



SAÑUNAKA

Aymar jaqinakax wali yatiñanipinipxataynawa. Ukatwa k'ink'u ñiq'it lluch'isax kunayman sañunak lurapxiritayna. Jichhapachanakax uka sañunakx lurasipkakiwa. Nayraqatax niq'i puquchapxi, ukatxa wali suma qhatjayasaw sañunak lluch'irapxi, niya turpa wañt'ayasax khithurapxarakiwa, niyakitix wañt'xi ukhax ninaruw phichhsupxaraki. Ukhamatwa wali suma sañu yānakax utjaraki. Uka sañut luratanakax akñirinakawa: chuwa, qiru, chatu, yuru, p'uyku, phäña, jiwk'i, phuntila ukanaka.

Aka jamuq uñxatas arst'apxañani.



UTACHAÑA

Mä uta utachañatakix walja yänakaw munasi. Utachawix taqichiqans niya khuskhakiwa. Kunapachatix mä chacha-warmix jaqichasxi ukhax nayraqatax machaq uta utacht'asiñapaxa, kunatix uka utaruw chhijnuqtarakini. Sinti nayrax utax muruq'uw lurasinätayna, jichhasti pusi q'achiniw utax luratäxaraki Utachañ yänakax aknirinakawa:

3. ARSUÑA. Aka arunak arst'apxañäni.

- uta pirqa	- ch'ampha
- uta pata	- aruwi
- q'iru lawa	- phala
- pirqa	- thaphiyala
- uyu	- lasu
- laqaya	- tutura
- qala	- jichhu

Jiskht'anaka

1. Juman markamanx uta lurasinax kunjamasa?

.....

2. Kuna yänakampis utax luraña?

.....

3. Machaq uta jiksusax kuns lurañ yatipxi?

.....

4. Khitinakax utachapxiri?

.....

5. Jichhax aka jach'a markanakan utachañax kunjamasa?

.....

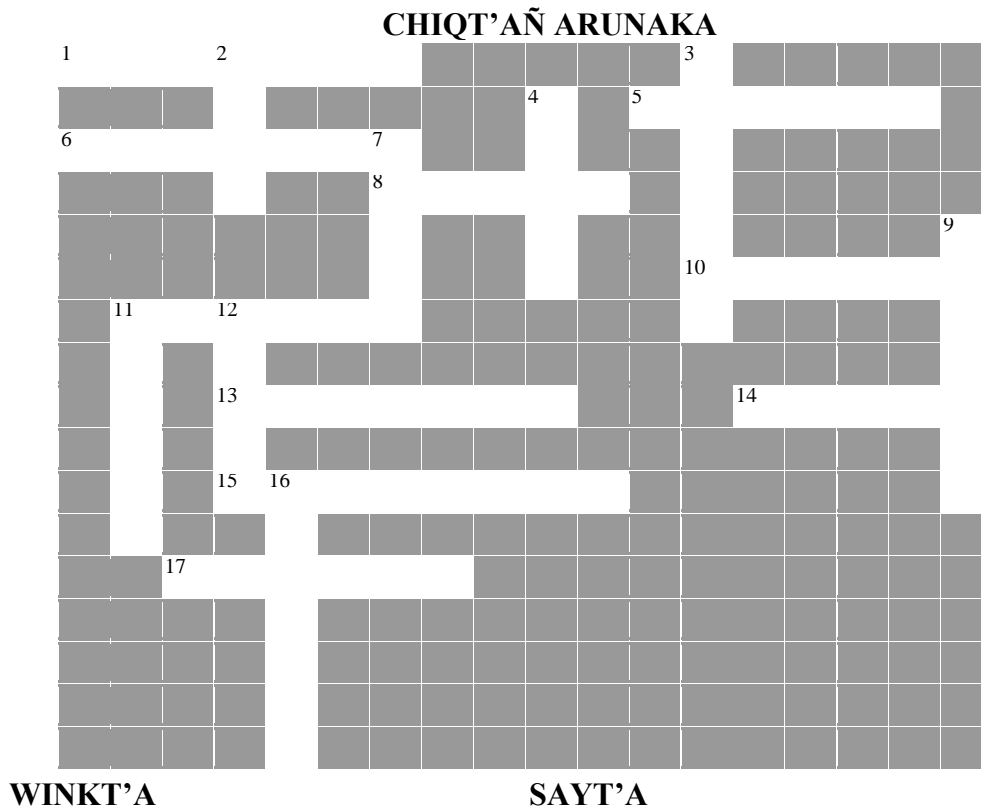
4. ARST'AÑA. Aka säwinak arst'apxañäni.

SÄWINAKA

- ✓ Janiw uta punkur qunuñäkiti, jaqiw parlasir siwa.
- ✓ Janiw umatx jark'asiñakiti, umaw apasir siwa.
- ✓ Janiw kusi kusirux usuchjañakiti, itawisiriw siwa.
- ✓ Janiw awkir taykarux arkatañakiti, jaka q'arañaw siwa.
- ✓ Qhip nayr uñtasisaw sarnaqaña.
- ✓ Jaqichasiñax jiwa qurpawa.

5. ULLART'AÑA. Sawut yänakampit p'itat yänakampit ullart'apxañani.

Aymar markachirinakax nayrapachatpach suma yänak sawuña ukhamarak p'itañs yatipxi. Uka yänakax jilpachax uywa t'arwat luratkamakiwa. Kawkirinakas uka yänakaxa?. Aynach jakhunakan qillqat ullart'as aka januqar qillqantañamawa.



1. Chachan q'ipxarusiñapatakiwa
5. Warmin thayan
awayt'asiñapatakiwa
6. Uywa awatiñatakiwa
8. Uywa t'arwat k'anatawa
10. Chachan thayapachan
uskusiñapatakiwa
11. Ukampix warminakaw pullir
chinusipxi
13. Kuka chint'añatakiwa
14. Chachanakaw kunkar uskusipxi
15. Wayitat sawutawa
17. Jisk'as jach'as taqiniw
uskusipxi. Ch'ankhat p'itatawa

2. Ququ chinuñatakiwa
3. Chachan kunkar
ajt'asiñapatakiwa
4. Chachas warmis k'inchur
uskusipiniwa
7. Warmin q'ipxarusiñapatakiwa
9. Juyranak khumunaqañatakiwa
11. Ñik'ut k'anasiñatakiwa
12. Ikiñar janxatasiñatakiwa
16. Thayan p'iqir uskusiñatakiwa

6. QILLQAÑA. Niy phust'asjam phanchhir arunak thaqhtañani, ukat aka ch'usawjanakar qillqantapxañani. Ukaruxa, uka arunakamp aru tamanak qillqt'apxarakiñani.

Ph	Th	Chh	Kh	Qh
Phisqa	Chhiwchhi	.....	.....
.....
.....
.....
.....

Aru tamanaka

Nayax phisqa jisk'a chhiwchhi qallunıtwa.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ARUCHIR ARUNAK ARST'AYAÑA
(Conjugación de verbos)

Aruchiririnak arst'ayañtakixa, nayaqatax –ña uka aru t'aqaw aru saphit t'aqanukuña, ukxarusti, pacha uñanchayir aru t'aqamp jaqi sutilant uñanchayir aru t'aqampirakiw t'aqkatxaña.

NAYRA PACHAMP JICHHA PACHAMPI
(Tiempo presente pasado)

SARAÑA

IYAW SIRI
(Forma Afirmativa)

Nayax sarta
Jumax sarta
Jupax sari
Jiwasax sartan

Nanakax sarapxta
Jumanakax sarapxta
Jupanakax sarapxi
Jiwasanakx sarapxtan

JANIW SIRI
(Forma Negativa)

Nayax janiw sarktti
Jumax janiw sarktati
Jupax janiw sarkiti
Jiwasax janiw sarktanti

Nanakax janiw sarapktti
Jumanakax janiw sarapktati
Jupanakax janiw sarapkiti
Jiwasanakax janiw sarapktanti

JISKHT'IRI
(Forma Interrogativa)

Nayax sartti
Jumax sartati
Jupax sariti
Jiwasax sartanti

Nanakax sarapxtti
Jumanakax sarapxtati
Jupanakax sarapxiti
Jiwasanakax sarapxtanti

JANIT SASA JISKHT'IRI
(Forma Interrogativa Negativa)

Nayax janit sarkta
Jumax janit sarkta
Jupaax janit sarki
Jiwasax janit sarktan

Nanakx janit sarapktxa
Jumanakax janit sarapkta
Jupanakax janit sarapki
Jiwasanakax janit sarapktanxa

IKIÑA

IYAW SIRI
(Forma Afirmativa)

Nayax ikta
Jumax ikta
Jupax iki
Jiwasax iktan

Nanakax ikipxtwa
Jumanakax ikipxta
Jupanakax ikipxi
Jiwasanakax ikipxtan

JANIW SIRI
(Forma Negativa)

Nayax janiw ikkti
Jumax janiw ikktati
Jupax janiw ikkiti
Jiwasax janiw ikktanti

Nanakax janiw ikipkti
Jumanakax janiw ikipktati
Jupanakax janiw ikipkiti
Jiwasanakax janiw ikipktanti

JISKHT'IRI
(Forma Interrogativa)

Nayax iktti
Jumax iktati
Jupax ikiti
Jiwasax iktanti

Nanakax ikipxtti
Jumanakax ikipxtati
Jupanakax ikipxiti
Jiwasanakax ikipxtanti

JANIT SASA JISKHT'IRI
(Forma Interrogativa Negativa)

Nayax janit ikkta
Jumax janit ikkta
Jupax janit ikki
Jiwasax janit ikktan

Nanakax janit ikipkta
Jumanakax janit ikipkta
Jupanakax janit ikki
Jiwasanakax janit ikipktan

QHIPA PACHA (Tiempo futuro)

SARAÑA

IYAW SIRI
(Forma Afirmativa)

Nayax sarä
Jumax saräta
Jupax sarani
Jiwasax sarañäni

Nanakax sarapxä
Jumanakax sarapxäta
Jupanakax sarapxani
Jiwasanakax sarapxañäni

JISKHT'IRI
(Forma Interrogativa)

Nayax saräti
Jumax sarätati
Jupax saraniti
Jiwasax sarañäniti

Nanakax sarapxäti
Jumanakax sarapxätati
Jupanakax sarapxaniti
Jiwasanakax sarapxañäniti

JANIW SIRI
(Forma Negativa)

Nayax janiw sarkäti
Jumax janiw sarkätati
Jupax janiw sarkaniti
Jiwasax janiw sarkaňäniti

Nanakax janiw sarapkäti
Jumanakax janiw sarapkätati
Jupanakax janiw sarapkaniti
Jiwasanakax janiw sarapkaňäniti

JANIT SASA JISKHT'IRI
(Forma Interrogativa Negativa)

Nayax janit sarkä
jumax janit sarkäta
Jupax janit sarkani
Jiwasax janit sarkaňäni

Nanakax janit sarapkä
Jumanakax janit sarapkäta
Jupanakax janit sarapkani
Jiwasanakax janit sarapkaňäni

IKIÑA

IYAW SIRI
(Forma Afirmativa)

Nayax iki
Jumax ikita
Jupax ikini
Jiwasax ikiňäni

Nanakax ikipxä
Jumanakax ikipxäta
Jupanakax ikipxni
Jiwasanakax ikipxaňäni

JISKHT'IRI
(Forma Interrogativa)

Nayax ikiti
Jumax ikitati
Jupax ikiniti
Jiwasax ikiňäniti

Nanakax ikipxäti
Jumanakax ikipxätati
Jupanakax ikipxaniti
Jiwasanakax ikipxaňäniti

JANIW SIRI
(Forma Negativa)

Nayax janiw ikkäti
Jumax janiw ikkätati
Jupax janiw ikkaniti
Jiwasax janiw ikkaňäniti

Nanakax janiw ikipkäti
Jumanakax janiw ikipkätati
Jupanakax janiw ikipkaniti
Jiwasanakax janiw sarapkaňäniti

JANIT SASA JISKHT'IRI
(Forma Interrogativa Negativa)

Nayax janit ikkä
Jumax janit ikkäta
Jupax janit ikkani
Jiwasax janit ikkaňäni

Nanakax janit ikipkäta
Jumanakax janit ikipkäta
Jupanakax janit sarapkani
Jiwasanakax janit sarapkaňäni

NAYRA JAK'A PACHA

(Remoto cercano)

SARAÑA

IYAW SIRI
(Forma Afirmativa)

Nayax sarayäta
Jumax sarayäta
Jupax saräna
Jiwasax sarayätan

Nanakax sarapxayäta
Jumanakax sarapxayäta
Jupanakax sarapxäna
Jiwasanakax sarapxayätan

JANIW SIRI
(Forma Negativa)

Nayax janiw sarkayätti
Jumax janiw sarkayätati
Jupax janiw sarkänti
Jiwasax janiw sarkayätanti

Nanakax janiw sarapkayätti
Jumanakax janiw sarapkayätati
Jupanakax janiw sarapkänti
Jiwasanakax janiw sarapkayätanti

JISKHT'IRI
(Forma Interrogativa)

Nayax sarayätti
Jumax sarayätati
Jupax saränti
Jiwasax sarayätanti

Nanakax sarapxayätti
Jumanakax sarapxayätati
Jupanakax sarapxänti
Jiwasanakax sarapxayätanti

JANIT SASA JISKHT'IRI
(Forma Interrogativa Negativa)

Nayax janit sarkayätxa
jumax janit sarkayätaxa
Jupax janit sarkänxa
Jiwasax janit sarkayätanxa

Nanakax janit sarapkayätxa
Jumanakax janit sarapkayätaxa
Jupanakax janit sarapkänxa
Jiwasanakax janit sarapkayätanxa

IKIÑA

IYAW SIRI
(Forma Afirmativa)

Nayax ikiyäta
Jumax ikiyäta
Jupax ikäna
Jiwasax ikiyätan

Nanakax ikipxayäta
Jumanakax ikipxayäta
Jupanakax ikipxäna
Jiwasanakax ikipxayätan

JISKHT'IRI
(Forma Interrogativa)

Nayax ikiyätti
Jumax ikiyätati
Jupax ikänti
Jiwasax ikiyätanti

Nanakax ikipxayätti
Jumanakax ikipxayätati
Jupanakax ikipxänti
Jiwasanakax ikipxayätanti

JANIW SIRI
(Forma Negativa)

Nayax janiw ikkayätti
Jumax janiw ikkayätati
Jupax janiw ikkänati
Jiwasax janiw ikkayatanti

Nanakax janiw ikipkayätti
Jumanakax janiw ikipkayätati
Jupanakax janiw ikipkänati
Jiwasanakax janiw ikipkayätanti

JANIT SASA JISKHT'IRI
(Forma Interrogativa Negativa)

Nayax janit ikkayätxa
Jumax janit ikkayätaxa
Jupax janit ikkänaxa
Jiwasax janit ikkayatänxa

Nanakax janit ikipkayätxa
Jumanakax janit ikipkayätaxa
Jupanakax janit ikipkänaxa
Jiwasanakax janit ikipkayätänxa

NAYRA JAYA PACHA (Remoto lejano)

SARAÑA

IYAW SIRI
(Forma Afirmativa)

Nayax saratäta
Jumax saratäta
Jupax saratayna
Jiwasax saratätan

Nanakax sarapxatäta
Jumanakax sarapxatäta
Jupanakax sarapxatayna
Jiwasanakax sarapxatätan

JISKHT'IRI
(Forma Interrogativa)

Nayax saratätti
Jumax saratätati
Jupax sarataynati
Jiwasax saratätanti

Nanakax sarapxatätti
Jumanakax sarapxatätati
Jupanakax sarapxataynati
Jiwasanakax sarapxatätanti

JANIW SIRI
(Forma Negativa)

Nayax janiw sarkatätti
Jumax janiw sarkatätati
Jupax janiw sarkataynati
Jiwasax janiw sarkatätanti

Nanakax janiw sarapkatätti
Jumanakax janiw sarapkatätati
Jupanakax janiw sarapkataynati
Jiwasanakax janiw sarapkatätanti

JANIT SASA JISKHT'IRI
(Forma Interrogativa Negativa)

Nayax janit sarkatätxa
jumax janit sarkatätaxa
Jupax janit sarkataynaxa
Jiwasax janit sarkatätänxa

Nanakax janit sarapkatätxa
Jumanakax janit sarapkatätaxa
Jupanakax janit sarapkataynaxa
Jiwasanakax janit sarapkatätänxa

IKIÑA

IYAW SIRI
(Forma Afirmativa)

Nayax ikitäta
Jumax ikitäta
Jupax ikitayna
Jiwasax ikitätan

Nanakax ikipxatäta
Jumanakax ikipxatäta
Jupanakax ikipxatayna
Jiwasanakax ikipxatätan

JANIW SIRI
(Forma Negativa)

Nayax janiw ikkatätti
Jumax janiw ikkatätati
Jupax janiw ikkataynati
Jiwasax janiw ikkatatanti

Nanakax janiw ikipkatätti
Jumanakax janiw ikipkatätati
Jupanakax janiw ikipkataynati
Jiwasanakax janiw ikipkatätanti

JISKHT'IRI
(Forma Interrogativa)

Nayax ikitätti
Jumax ikitätati
Jupax ikitaynati
Jiwasax ikitätanti

Nanakax ikipxatätti
Jumanakax ikipxatätati
Jupanakax ikipxataynati
Jiwasanakax ikipxatätanti

JANIT SASA JISKHT'IRI
(Forma Interrogativa Negativa)

Nayax janit ikkatätxa
Jumax janit ikkatätaxa
Jupax janit ikkataynaxa
Jiwasax janit ikkatätänxa

Nanakax janit ikipkatätxa
Jumanakax janit ikipkatätaxa
Jupanakax janit ikipkataynaxa
Jiwasanakax janit ikipkatätänxa

VOCABULARIO TAXONÓMICO

PRODUCTOS DEL ALTIPLANO Y DE LOS VALLES

Ch'uqi	Papa
Apilla	Oca
Ulluku~ulluma	Papaliza
Isaña	isaño
Jupha	Quinoa
Qañawa	Cañagua
Siwara, jip'iyi	Cebada
Q'alärana, muti yarana	Trigo
Jawasa, k'aychina	Haba
Chuqupa	Maní
Tunqu	Maíz
Siwulla~siwilla	cebolla
Alwirja	Arverja
Kanawa	nabo
Luqutu~luquti	Locoto
Walusa	Papa japonesa
Rakacha	Planta de tuberculo comestible
Nuka, rumu	Yuka
Yarana	Grano de cebada
Sanawri	Zanahoria

ALGUNOS ALIMENTOS ELABORADOS

Ch'uñu	Chuño
Tunta	Tunta
Aku	Harina cocido de trigo o de grana
Aqallapu	Harina de quinua
K'ispiña	Panecillos de quinua
Phiri	Harina cocido mezclado con agua
T'ant'a	Pan de batalla
K'awk'a	Pan especial en forma de cuernos
Q'aspa	Pan redondo de harina negra
Kisu	Queso
Jumint'a	Queque de maíz
K'awna thixi	Huevo freída
Allpi	Gacha
Ch'arkhi	Carne salada y seca
Chaluna	Desollado, salada, helada y seca
P'isqi	Comida de quinua cocida
Isañ thächa	Isano u oca helada
K'usa	Chicha

Muqun chinchi, k'isa	Refresco de durasno seco.
Tixti	Refresco de maní
Pitima	Refresco de chinchirkuma
Llawch'a	Empanada de queso
P'ap'i	Pesaco asado
Jamp'i	Tostado de haba, trigo, maíz
Muraya	Chuño remojado en agua

PARTES DEL CUERPO HUMANO

Janchi	Cuerpo humano. Carne viva
P'iqi	Cabeza
Kayu	Pie
Ampara	Mano
Lankhu chara	Muslo
Jikhani	Espalda, columna vertebral.
Kallachi	Hombro
Kunka	Cuello
T'usu	Pierna, pantorrilla
Luk'ana	Dedo
Sillu	Uña
Ch'ina	Nalga
Kururu	Omblijo
Ñuñu	Teta
Laka	Boca
Nayra	Ojo
Nasa	Naríz
Ajanu	Cara
Jinchu	Oreja
K'achi	Diente
Puraka	Abdómen, estómago
Ñik'uta~ñak'uta	Cabello
Laxra	Lengua
Qunquri	Rodilla
Atin k'ullu	Nuka
Thixni	Cadera
T'irinqhaya	Mentón
Aqu	Muela
Para	Frente
Sirk'i	Verruga

ALGUNAS PRENDAS DE VESTIR

Hombre

Lluch'u	Gorra con dos orejas
Punchu.Unku	Poncho

Wak'a	Faja
Jalp'a	Sombrero con falda grande
Q'aspa	Gorra redonda aplastada
Ch'uspa	Bolsa pequeña para coca
Kapachu	Bolsa mediana o moral
Phanthilla	Falda para niños
Wiskhu	Abarca
Chutu	Corto o pantalón corto

Mujer

Awayu	Aguayo
Phullu	manta
Pullira, patancha	Pollera
Manqhancha	Enagua.Centro.Combinación
Urkhu	Prenda femenina de una pieza
T'isnu	Cuerda trenzado para pollera
Tari	Prenda ejido para llevar mirienda
Istalla	Prenda tejido para coca
Wak'a	Faja
Wiskhu	Abarca
Almilla	Camisa
K'anañ ch'ankha, tullma.	Cuerda para amarrar trenza
Sini	Anillo, sortija
Sarsillu, Jinchu t'ikha	Arete

ANIMALES DOMESTICOS

Qawra~Qarwa	Llama
Allpachu~allpaqa	Alpaca.
Waka	Vaca, toro
Chiwu, chiwatu	Chivo
Asnu, qala kayu	Asno
Iwija~iwisa	Oveja
Wank'u	Conejo [Castillo]
Wallpa	Gallina
Phisi	Gato
Anu	Perro
K'ank'a, ququruchi	Gallo
Mula	Mula
Kawallu	Caballo
Urpi~urphila	Paloma
Pili	Pato
Chita	Cria de oveja domesticada.
Chiwchi~chhiwchhi	Pollo o pollito
Khuchhi~khuchi	Cerdo
K'uysu	Conejo, cui

COSMOS Y FENOMENOS NATURALES

Alaxpacha	Cielo
Wara, warawara	Estrella
Willka, Inti	Sol
Phaxsi	Luna
Qinaya	Nube
Akapacha	Tierra
Urupu	Niebla
Jallu	Lluvia
Khunu	Nieve
Chhijchhi	Granizo
Juyphi	Helada
Lupi	Luz del sol
Qallucha	Huracán, remolino
Tutuka	Ventarón que arrastra la tierra
Wayra	Viento
Qaqawri	Escarcha
Sulla	Rocio
Thaya	Frío, viento
Jayri	Conjunción de la luna
Antawalla, sakaka, meqala	Cometa
Wawa phaxsi.	Luna nueva
Ururi-ururu	Lucero
Kurmi	Arcos iris
Q'ixuq'ixu, Ilijulliju.	Tormenta, rayo
Qutu	Conjunto de estrella
Ch'akha sillt'u	Cruz del Sur
Jawira	Vía lactea
Inti jiwaña, Inti ch'amakt'a.	Eclipse del Sol
Uraq Khatati	Temblor, terremoto

ADVERBIOS DE TIEMPO

Mara	Año
Phaxsi	Mes
Uru	Día
Walüru	Anteayer
Wasüru	Ayer
Walayp'u	Anteanoche
Wasayp'u	Anache
Jichharmirja,	Esta mañana
Chharmanthi	Esta mañana
Jichha	Ahora
Jichhayp'u	Esta noche
Arumanthi	Mañana por la mañana
Qharüru	Mañana

Jurpüru	Pasado mañana
Qarayp'u	Mañana por la noche
Jurpayp'u	Pasado mañana por la noche
Aruma	Noche
Jichhärma	Esta noche
Chikärma	Media noche
Willjta	Al amanecer
Anchhita	En este momento
Maymara	Año pasado
Jutirmara,	Año que viene
Qhipa mara	Año posterior
Tirsu	Semestre
Pasiri	Día anterior

TERMINOS DE PARENTESCO

Tata	Señor, don
Mama	señora, doña
Awki	Padre, anciano
Tayka	madre, anciana
Yuqa	Hijo
Phuchha	Hija
Achachila	Abuelo
Awicha	Abuela
Allchhi	Nieto
Tullqa	Yerno
Yuxch'a	Nuera
Awkch'i	Suegro
Taykch'i	Suegra
Jila	Hermano
Kullaka	Hermana
Wayna	Joven (varón)
Tawaqu	Joven (mujer)
Yuqalla	Chico
Imilla	Chica
Chacha	Hombre
Warmi	Mujer
Asu	Bebé
Ispa	Mellizo
Ijma	Viuda
Chupa	Viudo
Yäla, masi	Amigo
Jisk'a lala	Chico, niño
Jisk'a lulu	Chica, niña
Lulu	Joven soltera
Jilata	Hermano

OFICIOS Y OCUPACIONES

Qulliri	Medico, curandero
Yatiri	Sabio
Yatichiri	Profesor
Usuyiri	Mujer partera
Yapuchiri	Agricultor
Sawuri	Tejedor de aguayos
P'itiri	Tejedor de chompas
Mañasu	Matarife
Phayiri	Cocinera
Ut luriri, pirq'a t'axlli	Albañil
Iwij awatiri	Pastor
Alakipiri, Alakipa	Comerciante, negociante
Ñik'ut mururi	peluquero
Isi T'axsuri	Lavandera
Awtu q'iwiri	Chófer, conductor
Waka khari	Matarife
Isi ch'ukuri	Sastre
Uta uñjiri	Portero, cuidador de la casa
Awt askichiri	Mecánico
Qillqiri	Secretaria
Anatiri	Jugador
Qulla wayu	Naturista
Ch'amakani	Espiritista
Layqa	Brujo
Llaxlliri, K'ullu khithu	Carpintero
Luriri, irnaqiri	Trabajador
Qapuri	Hilador
Satiri	Sembrador
Iluri	La que pone semilla al surco
Waka alakipa	El que revende la vaca
Jaqt'a katukipa	Revendedor de carne

COLORES [Saminaka]

Wila	Rojo (de sangre)
Chupika	Rojo
Larama	Azul
Q'illu	amarillo
Ch'umphu, chuchi	Café
Ch'uxna	Verde
Arumi	Anaranjado
Sajuna	Celeste
Laq'a	Tierra
Panti, Anti	Rosado
Nuwala	Nogal

Uqi	Plomo
Qhilla	Cenizo (color)
Ch'ixi	Color combinado negro y blanco
Ch'iyara	Negro
Janq'u	Blanco
Kulli	Morado
Q'usni, qaqa	Beis
Churi q'illu	Amarillo bajo
K'iwcha wila	Rojo oscuro
Laqhu ch'uxña	Verde limón
Ch'iyar ch'uxña	Verde orcuro

OBJETOS DE LA CLASE

Qillqaña	Pizarra
Qillaqata	Libro.Escritura
Qillqaqiri	Cuaderno
Janq'u laphi	Papel
Yatiyir laphi	Periódico
Phiskhuña	Borrador, goma
Pichaña	Escoba
Q'alluriri	Tajador
Qunuñapupitre,	Silla, asiento
Uskuña	Mesa
Qillqatanak uskuña	Estante de libros
Warkuña	Colgador
Isi warkuna	Colgador de ropas
Ch'itiquña	Máquina de escribir
Chiqachirinaka	Estuche geométero
Uta nayra	Ventana
Jist'aña	Puerta
Llawiqallu, jist'ariri	Llave
Punku	Puerta [Marco]
Qillqaña	Bolígrafo, Lápiz
Lirphu, uñkatasña, llijtiri	Espejo
Qillqañ pachacha	Tiza
Phiskhuñ t'ixita	Almohadilla
Pacha chimpu	Calendario
Uru t'qa	Horario

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

En esta sección presentamos las conclusiones a las que hemos arribado luego de haber realizado el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje del aymara como segunda lengua en educación superior, referido concretamente al desarrollo de las competencias comunicativas orales.

Con relación a los factores pedagógicos y didácticos

Los resultados generales muestran que el proceso de enseñanza y aprendizaje del aymara está determinado por factores pedagógicos y didácticos que intervienen en el desarrollo de la oralidad en los estudiantes monolingüe castellanos de la carrera de Lingüística e Idiomas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés.

La planificación de la enseñanza del idioma aymara se la hace para cuatro semestres que equivalen a dos gestiones académicas. En el avance de los contenidos programáticos, no se consigue alcanzar al cien por ciento debido a varios factores extra académicos. Cada docente posee diferente modalidad de trabajo en el aula; en algunos casos se observa la falta organización. El tiempo de estudio planificado para el aprendizaje, tampoco es suficiente para alcanzar la competencia oral; es necesario ampliar mas niveles, mucho más cuando se trata de estudiantes monolingüe castellanos.

En cuanto a la metodología de enseñanza empleado por los docentes, en alguna medida permite cubrir la expectativa de los estudiantes, porque según éstos, la enseñanza está enmarcada en el enfoque comunicativo. Por un lado, se advierte la carencia de propuestas metodológicas estandarizadas que ayuden al estudiante alcanzar aprendizajes

óptimos; en algunos casos se prioriza más el desarrollo de la habilidad de lectoescritura, descuidando la práctica de la oralidad.

En cuanto al uso de recursos didácticos en el aula, se ha constatado la existencia de pocos materiales para la enseñanza del aymara. Generalmente los docentes emplean recursos básicos como: texto base, diccionario, cuadros y guías. Asimismo, se observa la carencia de medios audiovisuales; ocasionalmente se utilizan grabaciones de cuentos, canciones y algunos videos sobre temas socioculturales, con el fin de brindar ayuda en la audición de mensajes en aymara.

Respecto de las estrategias de enseñanza y aprendizaje del aymara, podemos mencionar algunas dinámicas participativas en forma bipersonal y grupal tales como: trabajo con pares de expertos; lecturas en voz alta y ejercicios de escritura en la pizarra. Todas estas estrategias no son suficientes para los estudiantes principiantes en el aprendizaje del aymara, tampoco hay suficiente apoyo de parte del docente a dichos estudiantes.

Acerca de la competencia comunicativa es necesario indicar que los estudiantes tienen dificultades en la comprensión de palabras y frases y en el manejo del vocabulario, debido a que el aymara es sufijante y presenta muchas diferencias en su sistema canónico; por esta razón, se utilizan tanto el aymara como el castellano en el aula. En consecuencia se puede afirmar que la mayor dificultad se produce en el uso oral porque el aymara se habla sólo durante la clase.

En cuanto al desarrollo de la competencia lingüística, se pudo verificar que el conocimiento previo del castellano favorece en alguna medida el aprendizaje de la gramática aymara. Sin embargo, muchos estudiantes presentan dificultades en el manejo de las reglas gramaticales porque a un principio ingresan al curso sin conocer la fonología aymara, ya que esta lengua aun no se enseña en los cursos de secundaria.

En la práctica de la escritura, los estudiantes tienen interferencia fonológica con el castellano porque varios fonemas y grafías son comunes en ambas lenguas. No obstante, el

aymara presenta fonemas dificultosos que causan problemas en el aprendizaje. Por otro lado, los estudiantes acuden con frecuencia a la traducción a la hora de escribir mensajes. La lectura se ejercita mediante el uso de textos cortos y periódicos sobre diversos temas y en momentos de copiar información de la pizarra.

Con relación a los factores sociolingüísticos

Los principales factores sociolingüísticos que inciden en el aprendizaje del aymara como segunda lengua son los siguientes:

El aymara se utiliza muy poco al interior de la universidad; El ámbito de mayor uso es el aula, donde los estudiantes interactúan con sus compañeros y con el docente sosteniendo una comunicación cercana, aunque no se advierte mucha exigencia del manejo de la lengua oral. Los momentos más favorables para el uso del idioma son las disertaciones y exámenes orales. Dentro de este contexto, los estudiantes monolingüe castellanos utilizan el aymara en pocas oportunidades recurriendo al empleo de palabras y expresiones cortas. Algunos también acuden a sus amistades que poseen cierto dominio del aymara, para pedir apoyo en la pronunciación de palabras y oraciones.

Se ha constatado que en los hogares el idioma de comunicación es el castellano; algunos padres de familia tienen conocimiento del aymara, pero lo utilizan de manera muy limitada y esporádicamente, a pesar de ello, aquellos estudiantes, cuyos padres y familiares hablan el aymara, son aventajados frente a los que no cuentan con ese apoyo. En algunos casos, los abuelos se constituyen en transmisores directos de la lengua. Por otro lado, la variación dialectal del aymara denota confusión entre el habla que sus padres lo enseñan y lo que aprenden en el aula.

En cuanto a la situación comunicativa fuera del aula con los hablantes nativos. Un grupo reducido de estudiantes, realizan viajes al campo periódicamente a fin de sostener contacto con los aymara hablantes. Según la experiencia de ellos, se encuentran con varias dificultades al momento de sostener la conversación, más que todo en la comprensión de

palabras que utilizan los hablantes y la fluidez con la que éstos se comunican. Esta situación les motiva a adquirir mayor dominio de la lengua oral.

Los estudiantes de la Carrera de Lingüística e Idiomas ven con varias perspectivas el aprendizaje del aymara. La mayoría de los estudiantes aprenden el aymara por necesidad y con expectativas laborales en docencia, investigación y traducción. Otros lo aprenden con fines comunicativos en su vida profesional. Para algunos el conocimiento del aymara está ligado a la pertenencia étnica y la identidad cultural. En cambio, según el criterio de sus compañeros, el aymara se aprende para conocer la cultura ancestral y para acceder a las comunidades con el fin de intercambiar experiencias con la gente aymara hablante.

Por otra parte, el criterio de los padres respecto del aprendizaje del aymara es distinto al de sus hijos. Algunos no transmitieron el aymara a sus hijos a temprana edad, para prevenir que sus hijos tengan interferencia en el manejo del castellano. Otros muestran la falta de autoestima, porque piensan que sus hijos serían sujeto de discriminación o segregación por parte de la sociedad.

Sobre la preferencia entre el idioma nativo y extranjero se pudo constatar que una mayoría de los estudiantes dan mayor preferencia al idioma inglés para desenvolverse en el ámbito de la traducción o también en el campo del turismo. Otros muestran su inclinación hacia el idioma aymara, porque la coyuntura actual exige a los estudiantes tener conocimiento de los idiomas nativos. En cambio, algunos estudiantes muestran su preferencia por ambos idiomas.

Los factores extralingüísticos que inciden en el aprendizaje del aymara son: la motivación, los saberes previos, la aptitud lingüística y la actitud hacia la lengua. Los estudiantes castellano hablantes se motivan por adquirir el aymara para mejorar su vida profesional, porque el idioma les permite realizar actividades relacionadas con la sociedad aymara. En cuanto a los saberes previos, los estudiantes que tienen cierto nivel de conocimiento de la lengua contribuyen con su conocimiento cultural y la práctica de valores. Los estudiantes principiantes poseen la aptitud lingüística para identificar los sonidos,

reconocer las estructuras y funciones gramaticales en frases y oraciones. Además, el aprendizaje del aymara está condicionado con la actitud del estudiante, muchos de ellos muestran una actitud positiva hacia el aymara, la cual coadyuva al interés de adquirir esta lengua; en cambio, aquellos que tienen una actitud negativa no logran un aprendizaje satisfactorio.

Con relación a la influencia de la oralidad en la lecto-escritura

Las dificultades en la práctica de la oralidad repercuten en la lecto-escritura. Una de ellas se produce en la pronunciación de fonemas oclusivos aspirados y glotalizados, porque el castellano no posee dichos sonidos. Lo mismo ocurre en la pronunciación de las vocales altas del aymara debido a que presentan varios alófonos en su uso y difieren de la escritura.

La otra dificultad se observa en el habla fluida. Los estudiantes muestran problemas en el manejo de palabras derivadas y extensas en la oralidad, debido a que éstas presentan una serie de hacinamientos consonánticos en su estructura interna, los cuales son causados por las caídas vocálicas. Lo propio ocurre en la comprensión de palabras polisémicas y los neologismos de reciente creación. Por otro lado, las palabras que forman pares mínimos también constituyen dificultad en el habla y en la escritura.

Asimismo, los estudiantes presentan dificultad en la adquisición del vocabulario, principalmente por la falta de diccionarios especializados y enciclopedias en nuestro medio. Frente a esta situación, los estudiantes tienen restricciones en el uso del diccionario, porque muchas veces no encuentran palabras que desean consultar. La modernidad y el desarrollo de la tecnología favorecen en gran medida a la lengua castellana. En cambio, la lengua aymara, debido a su situación histórica desfavorable, se queda con muchos vacíos en cuanto al desarrollo del léxico moderno. Este hecho causa que los estudiantes acudan al uso de los préstamos del castellano tanto en lo oral como en la escritura.

Sobre las dificultades en la literacidad. Los estudiantes monolingües tienen interferencia lingüística en la ortografía aymara por influencia de su lengua materna; ellos

confunden frecuentemente las grafías aymaras con las del castellano, debido a que dichos signos poseen la misma pronunciación. Por otra parte, algunos estudiantes tienen problemas al distinguir la escritura de la pronunciación, lo escriben tal como lo escuchan, sin tomar en cuenta las reglas de condicionamiento fonológico que rige en el aymara. Lo propio ocurre en la distinción de forma y función de las palabras al interior de la oración según el contexto comunicativo. La otra dificultad radica en el uso de morfemas relacionadores del aymara que expresan las preposiciones del castellano, ésta se atribuye a la diferencia tipológica de ambas lenguas.

Por otro lado, los estudiantes monolingües también registran mayor dificultad en el dominio del sistema verbal que es bastante complejo en el aymara, más que todo en la conjugación de verbos, donde se producen una serie de condicionamientos internos que causan la supresión y retención vocálica en las desinencias verbales que obedecen a las reglas morfosintácticas del aymara.

En resumen podemos señalar que el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma aymara como segunda lengua en educación superior, es una actividad bastante compleja donde intervienen una serie de factores sociolingüísticos, pedagógicos y extralingüísticos que causan dificultades en el aprendizaje de los estudiantes castellano hablantes del contexto urbano.

Con relación a la propuesta de estrategias didácticas

Ante la carencia de recursos pedagógicos apropiados para fortalecer la lengua oral en nuestro medio, planteamos la propuesta de estrategia metodológica para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en aymara como producto de la presente investigación, la cual está orientada a solucionar los problemas de enseñanza y aprendizaje del aymara como segunda lengua. La propuesta contiene la aplicación de una serie de técnicas específicas formuladas a través de temas comunicativos e interculturales que incorpora aspectos sociales y culturales de la población aymara hablante, tanto del contexto rural como también del ámbito urbano.

La implementación de las estrategias didácticas que presentamos en formato de texto, ayuda en gran medida a mejorar la expresión oral del aymara en estudiantes castellano hablantes de la carrera de Lingüística e Idiomas. La mayoría de los estudiantes que participaron en los últimos cursos con la implementación de estos recursos, han mostrado notable mejoría en el manejo de la lengua oral, porque les permite contextualizar y ejercitar las realizaciones comunicativas mínimas en diferentes situaciones.

5.2. Recomendaciones

Después de haber desarrollado el presente trabajo sobre la enseñanza y aprendizaje del idioma aymara como segunda lengua, encontramos varios temas relacionados a este campo que requieren ser abordados en las próximas investigaciones.

Es importante ampliar y diseñar nuevas estrategias pedagógicas y didácticas, tanto para el desarrollo de la oralidad como de la escritura, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma aymara como segunda lengua, porque la aplicación de dichas estrategias en los procesos de aula, cuadyuvan en gran medida a los estudiantes castellano hablantes como también a las personas interesadas en aprender el idioma aymara.

Estudiar el uso oral de los estudiantes de la carrera de lingüística e idiomas que tienen el aymara como primera lengua, con la finalidad de saber su desempeño académico en el proceso de enseñanza y aprendizaje del aymara y su incidencia en otras disciplinas. Es necesario conocer los factores sociolingüísticos, psicolingüísticos y extralingüísticos que intervienen en el aprendizaje de la lingüística aymara como también de otros ámbitos de las ciencias del lenguaje.

Consideramos necesario, realizar estudios sobre la lecto-escritura en el idioma aymara con las personas monolingües adultas a fin de determinar la funcionalidad de las dos formas de escritura que se disputan actualmente dentro del proceso de normalización del aymara. Hasta el momento no se ha demostrado ninguna experiencia sobre esta temática con los

propios nativos hablantes de la lengua, sólo se han realizado experimentos con los niños de los primeros años de escolaridad.

Por otro lado, también es importante efectuar el análisis del discurso aymara desde los diferentes ámbitos de la lingüística, a través de grabaciones obtenidas de las personas monolingües, con el fin de establecer las reglas morfosintácticas y morfofonémicas del aymara, de esta manera contribuir al desarrollo de la lengua en sus diferentes niveles lingüísticos, como también aportar al proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma en los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

Finalmente sugerimos realizar investigaciones acerca de la inmensa diversidad lingüística que posee el aymara de acuerdo a las regiones, con el fin de ampliar y enriquecer el caudal léxico de la lengua en los diversos campos de la lexicografía, de esta manera coadyuvar al proceso de normalización lingüística como también a la enseñanza y el aprendizaje del aymara. Hoy en día, existe un vacío en el tema de los diccionarios de antónimos, sinónimos, parónimos y otros que son muy necesarios para utilizar el aymara de manera adecuada en todos los campos de conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Abascal, D. (1994). La lengua oral en la enseñanza secundaria. En: Lomas, C. y Osorio C. (Compiladores). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. España: Piidos.
- Aguirre, A. Coord. (1995) Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. Barcelona España: Editorial Bisare Universitaria.
- Albo, X. y Romero, R. (2005) Interculturalidad. S/l. Módulo 5 Programa de formación e innovación institucional y académica dirigido a los Institutos Normales Superiores (INS) públicos de Bolivia. La Paz.
- Alcarás, E. y Martínez, M.A. (1997). Diccionario de Lingüística Moderna. Barcelona: Editorial Ariel.
- Ander Egg, E. (1971). Introducción a las técnicas de investigación social. Buenos Aires: Humanistas.
- Areizaga, E. (2000). El enfoque comunicativo. Propuestas didácticas. En: Ruiz, U. (Editora). Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria. Madrid: Síntesis.
- Ausubel, D., Novac, J. y Hanessian, H. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Ed. Trillas.
- Baker, C. (1997). Fundamentos de educación intercultural bilingüe y bilingüismo. Madrid, España: Cátedra.
- Baquero, R. (1996). La zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas. En: Vigotsky y el aprendizaje escolar. Madrid, España: AIQUE.
- Barrantes, R. (2002). Investigación: Un camino al conocimiento, un enfoque cuantitativo y cualitativo (5ta reimp. de la 1 ed.). Costa Rica: Ed. EUNED.
- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Calero, M. (1997). Constructivismo: Un reto de innovación pedagógica. Lima, Perú: San Marcos.
- Canale, M. (2000). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En: Llovera, M. (2000). Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). Enseñar lengua. Barcelona: Ed. Graó.
- Castro, V. y Rivarola, M. (1998). Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa. S/L: CONVENIO MEC-HIID.

- Chávez, E., Huanca, N. y Cáceres A. (2003). Aymar aru yatiquañ thakhi. Método de aprendizaje del idioma aymara. La Paz: CIMA.
- Chomsky, Noam. (1975). Estructuras sintácticas. (Trad. Esp. De C.P. Otero). Syntactic Structures. Madrid: Siglo XXI.
- Cirigliano, C. y Villaverde, A. (1997). Dinámica de grupos y educación. Argentina: Ed. Lumen-Humanitas.
- Constitución Política del Estado. (2009). Publicada el 6 de agosto de 2009. La Paz: La Razón.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2002). El constructivismo en el aula. Barcelona: Ed. Graó.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw. Hill.
- Díaz, F. y Hernández, J. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.
- DRAE. (2010) Diccionario de la Real Academia Española. Encarta.
- Dubois, J. y otros. (1979). Diccionario de lingüística. Madrid: Alianza Editorial.
- Espedding A. (2006). Metodologías cualitativas: Ingreso al trabajo de campo y de recolección de datos. En Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas (pp.119-196). La Paz – Bolivia: Fundación PIEB.
- Estermann, J. (2010). Interculturalidad, vivir la diversidad. La Paz: Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología.
- Feria, A. (1990). La comprensión oral: Enfoques, aspectos prácticos y estrategias. En: Bello, P. y otros. Didáctica de las Segundas Lenguas, Estrategias y Recursos Básicos. La Paz: AULA XXI Santillana.
- Finot, E. (1992). Shullunquia. La Paz.
- Fernández, M. (1996). Avances en lingüística aplicada. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Fishman, J. (1995). Sociología del lenguaje. Madrid, España: Cátedra.
- Flores, I. (1999). Kawsayninchikmanta. La Paz: Programa. INS-EIB, Reforma Educativa y

GTZ.

Flores, M. (2003). Uso oral del aimara en los procesos de aula. Estudio de caso de los niños y niñas del cuarto y quinto año de primaria de la Unidad Educativa Causaya – Provincia Ingavi – La Paz. Tesis de maestría. Bolivia: UMSS-PROEIB Andes.

Gazden, C. (1991). El discurso en el aula, el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. España: Paidós.

González, L. (2001). Teoría lingüística y enseñanza de lengua (lingüística para profesores). Madrid: Cátedra.

Gómez, I y Agualongo, J. (2006). La oralidad en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Tránsito Amaguaña”. En: Historias desde el aula, Educación intercultural bilingüe y etnoeducación en Ecuador. Quito: ABYA – YALA.

Guerrini, M.C. (1990) el trabajo en grupos: Técnicas y actitudes. En: Bello, P. y otros. Didáctica de las segundas lenguas, estrategias y recursos básicos. La Paz: AULA XXI Santillana.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1999). Metodología de la investigación. 2da. Ed. Colombia: Mc Graw. Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1990). Metodología de la investigación. 5ta. Ed. Colombia: Mc Graw. Hill.

Huanca, N. y Gómez, F. (2005). Lenguaje. Lengua Originaria. Payir yanapir panka (módulo II) Markasan nayra saräwipamp yatiñapampi. La Paz: UMSA – INSSB.

Instituto Nacional de Estadística. (2002). Censo Nacional de Población y Vivienda 2001. Serie I. Resultados Nacionales Volumen IV. Bolivia: Características de la Población. Características Demográficas.

Jakobson, R. (1986). Ensayos de lingüística general. México: Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo.

Khashen, S. D. y T. D. Terrel (1983). The natural approach: Language acquisition in the classroom. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. D. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon.

Ley N° 070.(2010). Ley de la Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez. La Paz: Gaseta Oficial de Bolivia.

Larsen-Freeman, D. y Michael, H. (1994). Introducción al estudio de segundas lenguas. Madrid: Gredos.

- Layme, F. (2004). Diccionario Bilingüe aymara castellano. La Paz: Consejo Educativo Aymara. 3ra Ed.
- Littlewood, W. (1998). La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo. Madrid: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1994). La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico. Barcelona – España: Paidós.
- Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Volumen I. Barcelona, España: Paidós.
- López, H. (1984). La enseñanza de la lengua materna. Madrid: Playor.
- López, L.E. (1993). Lengua 2. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural y bilingüe. La Paz, Bolivia: UNICEF.
- López, L.E. y Jung, I. (1989). Las lenguas en la educación bilingüe: el caso de Puno. Lima, Perú: GTZ.
- López, L.E. y Küper, W. (2004). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Cochabamba Bolivia: Cooperación Técnica Alemana (GTZ), PINS-EIB Y PROEIB ANDES.
- Marchant, T. y Tarky, Isabel. (1998). Cómo desarrollar el lenguaje oral y escrito. Chile: Ed. Universitaria S.A.
- Martínez, M. (1999). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico. México: Editorial Trillas.
- Medina, J. (2000). Diálogo de sordos: occidente e identidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe en Bolivia. La Paz-Bolivia: CEBIAE.
- Moreno, F. (1998). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona, España: Ariel, S. A.
- Morín, E. (1998). El método I. La naturaleza de la naturaleza. Madrid, España: Cátedra.
- Palomino, C. (2000). Lingüística aymara. Lima: CBC- Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”.
- Palomino, C. (2008). Quechumara. Estructuras paralelas de las lenguas quechua y aymara. UMSS, PROEIB ANDES. La Paz: Plural.
- Paz Sandín, E. (2003). Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones.

Colombia: Mc Graw. Hill Interamericana de España, S.A.U.

Pit Corder, S. (1992). *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Ed. Limusa.

Ravera, M. (1990). *La expresión oral: Teoría, tendencias y actividades*. En: Bello, P. y otros. *Didáctica de las Segundas Lenguas, Estrategias y Recursos Básicos*. La Paz: AULA XXI Santillana.

Richards, J. y Rodgers, T. (1998) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge.

Richards, J., Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ed. Ariel, S.A.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga España: Ediciones Aljibe S.L.

Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel, S.A.

Ruiz, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.

S. J., Taylor y R. Bogdan. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona España: Paidós.

Sánchez, A. (1993). *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*. Madrid, España: Sociedad General Española de Librería S.A.

Santos, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Ed. Síntesis.

Saussure, F. De. (1994). *Curso de lingüística general*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Tamayo, M. (2009) *Diccionario de la investigación científica*. México DF: Ed. LIMUSA.

Valiente, T. (1996). *Interculturalidad y elaboración de textos escolares*. En Godenzzi J, Editor. *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (pp. 295 -328). Cusco, Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas”.

Verdú, M. (1990) *Interferencias entre la lengua inglesa y la castellana*. En: Bello, P. y otros. *Didáctica de las Segundas Lenguas, Estrategias y Recursos Básicos*. La Paz: AULA XXI Santillana.

Vigotsky, Lev S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.

Walqui, A. y Galdames, V. (2005). Enseñanza del castellano como segunda lengua. Educación Intercultural Bilingüe. La Paz - Bolivia: P. INS EIB / PROEIB ANDES.

Wertsch, J. V. (1995). Vigotsky y la formación social de la mente. (2da. Ed.).Madrid: Paidós.

Yule, G. (1998). El lenguaje (Trad. Nuria Bel Rafecas). España: Cambridge University Press.

Zúñiga, M., Sánchez, L. y Zacharías, D. (2000). Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino. Lima: Ministerio de Educación del Perú – GTZ –Kfw.

ANEXO 1

GUÍA DE OBSERVACIÓN EN AULA

1. Ambiente de observación

- 1.1. Descripción de la infraestructura física del aula
- 1.2. Tipo de mobiliario y su forma de organización
- 1.3. Ambientación de los materiales disponibles
- 1.4. Ubicación y desplazamiento de los estudiantes
- 1.5. Desplazamiento del profesor en el aula

2. Uso de materiales

- 2.1. Materiales didácticos que usa el docente en el aula
- 2.2. Uso de materiales por parte de los estudiantes

3. Desarrollo de la oralidad en el aula

- 3.1. Uso de la lengua aymara por parte del docente
 - 3.1.1. Actividades que realiza el docente para desarrollar la lengua oral
 - 3.1.2. Frecuencia de uso de la lengua aymara por parte del docente
- 3.2. Práctica de la lengua aymara por parte de los estudiantes
 - 3.2.1. Momento de uso de la lengua aymara por parte de los estudiantes en el aula
 - 3.2.2. Comentarios que realizan en aymara entre estudiantes
 - 3.2.3. Expresiones que utilizan en aymara para dirigirse al docente
- 3.3. Características de la lecto-escritura en el aula
 - 3.3.1. Prácticas de escritura
 - 3.3.2. Ejercicios de lectura

ANEXO 2

GUÍA DE ENTREVISTA A LOS ESTUDIANTES

1. Datos generales

Nombre del estudiante	Edad	Procedencia	Idiomas que habla
.....
.....

2. Factores pedagógicos y didácticos

- 2.1 ¿Tu docente cómo organiza el desarrollo de las clases de aymara?
- 2.2 ¿Que te parece el método que emplea para enseñar el aymara?
- 2.3 ¿Qué recursos didácticos utiliza?
- 2.4 ¿Tu docente habla todo el tiempo en aymara en la clase o alterna con el castellano?
- 2.5 ¿Cómo les apoya el docente en el aula a los que no saben el aymara para que hablen?
- 2.6 ¿Te gusta hablar en aymara en las clases con el profesor?
- 2.7 ¿Cuándo el profesor les pregunta en qué lengua le contestan?
- 2.8 ¿Qué dificultades se presentan en el aprendizaje de la lengua aymara?
- 2.9 ¿Son suficientes las clases que se dictan actualmente para aprender el aymara?

3. Factores sociolingüísticos

- 3.1 ¿En que circunstancias se comunican en aymara con sus compañeros?
- 3.2 ¿Fuera del aula con quienes te comunicas en aymara?
- 3.3 ¿Practican el aymara fuera del aula?
- 3.4 ¿ Tus padres hablan aymara en tu casa?
- 3.5 ¿Tus padres se comunican en aymara contigo?
- 2.6 ¿Qué opinas del aprendizaje de la lengua aymara?
- 2.7 ¿Qué utilidad le encuentras el aprender el aymara?
- 2.8 ¿Qué opinan tus compañeros sobre el aprendizaje del aymara?
- 2.9 ¿Qué opinas sobre los profesionales que hablan aymara?
- 2.10 ¿Si tuvieras que elegir entre aprender aymara e ingles, cuál elegirías? Por qué?

4 Influencia de la oralidad en la lecto-escritura

- 4.1 ¿Qué dificultades tienen mayormente en la comunicación oral?
- 4.2 ¿Cómo practican la lectura en aymara en el aula?
- 4.3 ¿Qué parte es más difícil de dominar en el aymara, comprender- hablar o leer-escribir?

5. Sobre materiales didácticos

- 5.1 ¿Qué materiales serían necesarios para aprender el aymara?
- 5.2 ¿Tú, que le sugerirías a tu docente para mejorar el aprendizaje del aymara?

ANEXO 3

GUÍA DE ENTREVISTA AL DOCENTE

1. Datos generales

1.1. Nombres y Apellidos: _____

1.2. Edad: _____ 1.3. Procedencia: _____

1.4. Años de servicio en la docencia: _____

1.5. Lenguas que habla: _____

1.6. Nivel Formación académica: _____

2. Factores pedagógicos y didácticos

2.1. ¿Planifica usted las clases de aymara?

2.2. ¿Cómo planifica sus clases?

2.3. ¿Qué indicadores toma usted para planificar?

2.4. ¿Cómo organiza el desarrollo de las clases de aymara?

2.5. ¿Qué metodología emplea usted para enseñar el aymara?

2.6. ¿Qué recursos didácticos utiliza?

2.7. ¿Usted habla todo el tiempo en aymara en clase o alterna con el castellano?

2.8. ¿Qué hace usted para que sus alumnos monolingüe castellanos hablen el aymara?

2.9. ¿Cómo es el apoyo que brinda a los estudiantes monolingües castellanos en el aula?

2.10. ¿En qué momentos sus estudiantes usan la lengua aymara en la clase?

2.11. ¿Qué dificultades tienen los estudiantes monolingüe castellanos en el manejo oral de la lengua aymara?

2.12. ¿Según usted son suficientes las clases de aymara para los estudiantes monolingüe castellanos?

3. Factores sociolingüísticos

3.1. ¿Cuáles son los logros que deben alcanzar los estudiantes que aprenden aymara?

3.2. ¿Sus estudiantes monolingüe castellanos tienen interés en el aprendizaje del aymara?

- 3.3. ¿En qué situaciones o momentos ve usted que tienen interés?
- 3.4. ¿En algún momento usted se ha percatado sobre la opinión que tienen sus estudiantes monolingüe castellanos sobre la lengua aymara y la necesidad de su uso?
- 3.5. ¿Cree usted que sus estudiantes monolingüe castellanos valoran la lengua aymara?
- 3.6. ¿Cuáles son los propósitos que tienen sus estudiantes para aprender la lengua aymara?
- 3.7. ¿Según usted que factores influyen en el aprendizaje de la lengua aymara?
- 3.8. ¿Usted observó los momentos en que sus estudiantes monolingüe castellanos usan el aymara para comunicarse fuera del aula?

4. Influencia en la lectura y escritura

- 4.1. ¿Según usted como influye el manejo oral de la lengua aymara en la lectura y escritura?
- 4.2. ¿Mayormente qué dificultades se advierte en el manejo de la lectura y escritura en aymara?
- 4.3. ¿Según usted sus estudiantes monolingües castellanos han desarrollado la comprensión lectora del aymara?

5. Elaboración de instrumentos didácticos apropiados

- 5.1. ¿Qué tipo de metodologías podría mejorar el desarrollo de la oralidad del aymara en el estudiante monolingüe castellanos?
- 5.2. ¿Qué haría usted para mejorar la oralidad del aymara en los estudiantes monolingüe castellanos?

ANEXO 4

NÓMINA DE ESTUDIANTES ENTREVISTADOS

Estudiantes del Paralelo B		Estudiantes de otros paralelos	
1.	Edgar Chuquimia	1.	Virginia Cabrera
2.	Fernando Sanca	2.	Bernabé Lecoña
3.	Bruno Alvares	3.	Lidia Canqui
4.	Benjamin Huanca	4.	Eva María Lino
5.	Leidy Ibañez	5.	Claudia Espejo
6.	Heidi Alvarado	6.	Gloria Trujillo
7.	Noemí Pocoaca	7.	Elena Torrez
8.	Libertad Parrado	8.	Lizet Mendoza

NÓMINA DE DOCENTES ENTREVISTADOS

Docentes de lengua aymara	
1.	Silvestre Mamani Mamani
2.	Eulogio Cháves Siñani
3.	Artemio Caceres Gutierrez
4.	Pascual Gutierrez Morales
5.	Zacarías Alavi Mamani
6.	Nicanor Huanca Camargo