

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR - CEPIES



ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN LA FONÉTICA Y FONOLOGÍA
EXPERIMENTAL PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA AIMARA CON FINES
ESPECÍFICOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA-CIENTÍFICA.

CASO: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA, GESTIÓN 2022

Tesis de grado para optar el título Philosophical Doctor

DOCTORANTE: MSc. María del Carmen Alanoca León

TUTOR: Güenter Rutkowski Ph.D.

La Paz – Bolivia

2024

DEDICATORIA

Con un profundo agradecimiento, dedico este trabajo a quienes han sido faros de luz en mi camino. A Dios y a la Virgen María, quienes siempre me acompañan en las buenas y en las malas en este recorrido de la vida, su presencia constante me ha brindado fortaleza y esperanza.

A mi tutor, Ph. D. Güenter Rutkowski, por su confianza y su constante apoyo, que me han permitido crecer y explorar mis límites. Su guía ha sido invaluable en esta travesía.

A mis queridos amigos, Mischa Dominik Von Arb, Michelle Watts, Danielle Schumacher y Anita Schneider, gracias por sus palabras de aliento y su amistad sincera. Su presencia ha sido un pilar en los momentos de incertidumbre.

A mi hermana, Gladys Alanoca, por ser mi roca y mi inspiración. Tu amor y apoyo incondicional han hecho posible cada logro.

Recuerdo con gratitud al Ing. Gabriel Balta, que en paz descansa. Su confianza en mí y su visión al darme la oportunidad de destacarme en el CEPIES han dejado una huella imborrable en mi vida. Su apoyo en mis esfuerzos por aprender y enseñar inglés ha sido fundamental.

A mi familia, que siempre me alienta y me impulsa a luchar por mejorar nuestras vidas, gracias por ser mi motivación constante.

Finalmente, a la institución, que me ha recibido con calidez y empatía. Estoy profundamente agradecida por abrirme las puertas y ofrecerme un entorno donde florecer.

A todos ustedes, mi eterno agradecimiento. Que Dios los bendiga siempre.

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que han sido pilares fundamentales en este viaje. A Dios y a la Virgen María, por su constante acompañamiento y por brindarme la fortaleza necesaria en los momentos más desafiantes. A mi tutor, Ph. D. Güenter Rutkowski, por su confianza y apoyo incondicional; su guía y sabiduría han sido una fuente de inspiración. También quiero agradecer a mis amigos, Mischa Dominik Von Arb, Michelle Watts, Danielle Schumacher y Anita Schneider, por su aliento constante, así como a mi hermana Gladys Alanoca, cuya fe en mí me ha impulsado a seguir adelante.

No puedo dejar de recordar al Ing. Gabriel Balta, que en paz descansa, cuyo apoyo me permitió visibilizarme en el CEPIES. A mi familia, por ser mi motivación constante, y a la institución que me ha acogido con calidez y empatía, gracias por abrirme las puertas y brindarme un espacio para crecer. A todos ustedes, mi eterno agradecimiento. Cada uno ha contribuido a que este logro sea posible, y siempre llevaré en mi corazón su apoyo y dedicación. Que Dios los bendiga siempre.

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
ABSTRACT	2
CAPÍTULO I.....	3
PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.1. Introducción.....	3
1.2. Planteamiento del problema	6
1.2.1. Formulación de la Interrogante Fundamental	13
1.2.2. Formulación de las Interrogantes Secundarias	13
1.3. Objetivos	14
1.3.1. Objetivo General	14
1.3.2. Objetivos específicos.....	14
1.4. Rigor Científico.....	15
1.5. Delimitación de la investigación	18
1.5.1. Delimitación temática.....	18
1.5.2. Delimitación geográfica o espacial	18
1.5.3. Delimitación temporal.....	19
1.6. Hipótesis	19
1.6.1. Hipótesis de trabajo	19
1.6.2. Hipótesis nula.....	19
1.7. Identificación de variables.....	19
1.7.1. Variable independiente.....	19
1.7.2. Variable dependiente	20
CAPÍTULO II.....	25
SUSTENTO TEÓRICO	25
2.1. Estado del Arte	25
2.1.1. A nivel local	25
2.1.2. A nivel Nacional.....	27
2.1.3. A nivel Internacional	29
2.1.4. Conclusiones del estado del arte	32
MARCO TEÓRICO	33
2.2. Política lingüística	33
2.2.2. Contexto educativo del Estado Plurinacional de Bolivia	34
2.2.3. Lengua	37
2.2.4. Primer estudio gramatical realizado por Ludovico Bertonio	43
2.2.5. Teoría del aprendizaje	53
2.2.6. Competencia lingüística	58

2.2.7. Competencia científica	73
2.2.8. Marco Común de Referencia Europea	76
2.2.9. Estrategias didácticas	76
2.2.10. Rasgos comunes entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje	79
2.2.11. Estrategias por competencias	81
2.2.12. Construcción de estrategias didácticas	82
2.2.13. Fonética y fonología.....	83
2.2.14. Fonología.....	99
2.2.15. Análisis fonológico.....	102
2.2.16. Oposiciones fonológicas distintivas	104
2.2.17. Conciencia fonológica para la escritura	106
2.2.18. Fonología Experimental	115
2.3. MARCO INSTITUCIONAL.....	116
2.3.1. Universidad Pedagógica	116
2.3.2. Misión.....	116
2.3.3. Visión	116
2.3.4. Diplomados	116
CAPÍTULO III	118
DISEÑO METODOLÓGICO	118
3.1. Corriente Epistemológico de la Investigación.....	118
3.2. Enfoque de la Investigación	119
3.3. Tipo de Investigación	120
3.4. Diseño de la Investigación	120
3.5. Métodos de la Investigación.....	121
3.5.1 Hipotético-deductivo	122
3.5.2. Estadístico	122
3.5.3. Analítico –discursivo.....	122
3.6. Técnicas e Instrumentos	122
3.6.1. Recolección de datos cuantitativos.....	122
3.6.2. Recolección de datos cualitativos.....	124
3.7. Análisis de datos cualitativos	126
3.7.1. Análisis de contenido o discurso	126
3.7.2. Análisis de corpus lingüístico.....	127
3.7.3. Universo	127
3.7.4. Población.....	128
3.7.5. Muestra.....	128
3.7.6. Tipo de muestreo	128
3.8. Confiabilidad y validez del instrumento procesado de datos en SPSS 24	129
3.8.1. Fiabilidad mediante el alfa de Cronbach en SPSS 24	130

3.8.2. Prueba de validez por expertos.....	132
3.8.3. Prueba de hipótesis.....	134
3.8.4 Prueba de validez por expertos para la propuesta de Estrategia Didáctica basada en la fonética y fonología experimental para el aprendizaje del idioma aimara con fines específicos de formación académico – científico en aimara Amtt´awi.....	137
CAPITULO IV.....	140
ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	140
4.1. Resultados y análisis de datos del grupo experimental en el pre - test	140
4.1.1. Datos del Individuo del Grupo Experimental.....	140
4.1.2. Nivel del idioma de aimara del Grupo Experimental.....	141
4.1.3 Grupo Experimental: Pre-test Competencia Lingüística (Comprensión lectora)	142
4.1.4. Grupo Experimental: Pre -test Competencia Lingüística (Redacción textual)	143
4.1.5. Grupo Experimental: Pre - test Competencia Científica	145
4.1.6. Grupo Experimental: Pre - test Competencia Paralingüística	148
4.2. Resultados y análisis de datos del Grupo Control en el pre - test	150
4.2.1 Datos del Individuo	150
4.2.2. Nivel del idioma de aimara	151
4.3. Resultados Generales Pre- Test del Grupo Control.....	151
4.3.1. Grupo Control: Pre - test Competencia Lingüística (Comprensión lectora) ...	151
4.3.2. Grupo Control: Pre- test Competencia lingüística: Redacción textual.....	153
4.3.3. Grupo Control: Pre - test Competencia científica	154
4.3.4. Grupo Control: Pre - test Competencia Paralingüística	157
4.4. Resultados Generales Post- test del Grupo Experimental	159
4.4.1. Grupo Experimental: Post - test Competencia Lingüística: Comprensión lectora	159
4.4.2. Grupo Experimental: Post - test Competencia Lingüística (Redacción Textual)	160
4.4.3. Grupo Experimental: Post - test Competencia Científica	163
4.4.4. Grupo Experimental: Post - test Competencia Paralingüística	165
4.5. Resultados y análisis de datos del Grupo Control en el Post – test.....	167
4.5.1 Grupo Control: Post - test Competencia Lingüística: Comprensión Lectora...	167
4.5.2. Grupo Control: Post - test Competencia Lingüística (Redacción textual)	168
4.5.3. Grupo Control: Post - test Competencia Académica- Científica	170
4.5.4. Grupo Control: Post - test Competencia Paralingüística.....	172
4.6. Resultados comparativos del Grupo Experimental en el Pre test y Post test ...	174
4.6.1. Datos comparativos del Pre- test y Post test Competencia Lingüística (comprensión lectora).....	174

4.6.2. Datos comparativos del Pretest y Post test competencia lingüística: Redacción Textual.....	175
4.6.3. Datos comparativos del Pre test y Post test Competencia Académico Científico	177
4.6.4. Datos comparativos del Pre test y Post test: Competencia Paralingüística....	178
4.7. Datos cualitativos de apoyo: Observación	181
4.7.1. Actitudes iniciales y evolución:	182
4.7.2. Motivación y desarrollo académico-científico	183
4.7.3. Desafíos y progreso en habilidades lingüísticas.....	183
4.7.4. Aspectos culturales y lingüísticos	184
4.8. Evaluación del impacto de la estrategia didáctica basada en fonética y fonología experimental en el aprendizaje del idioma aimara	184
4.8.1. Datos.....	184
4.8.2. Hipótesis.....	185
4.8.3. Método.....	185
4.8.4. Resultados del análisis.....	185
4.8.5. Interpretación.....	185
CAPITULO V	186
PROPUESTA EDUCATIVA.....	186
5.1. Ubicación física.....	186
5.2 Justificación.....	186
5.3. Objetivos	193
5.3.1 Objetivo General	193
5.3.2 Objetivos Específicos	193
5.4. Fundamento teórico.....	193
5.5. Resultados a lograrse con la estrategia didáctica	195
5.6. Planificación de las estrategias didácticas.....	196
5.6.1 Definición.....	196
5.6.2. Descripción de la estrategia didáctica	197
CAPITULO VI.....	243
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	243
6.1. CONCLUSIONES.....	243
6.2 SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS	247
BIBLIOGRAFÍA.....	252
WEBGRAFÍA	260
ANEXOS.....	262

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Operacionalización de las variables	21
Cuadro 2: Matriz de teorización de elisión vocálica a nivel de palabra y oración.....	50
Cuadro 3: Signos de puntuación	63
Cuadro 4: Modo de articulación consonántica.....	85
Cuadro 5: Sonidos oclusivos sordos en contexto para su fonación	86
Cuadro 6: Sonidos fricativos del aimara, español e inglés.....	86
Cuadro 7: Sonidos aproximante, semiconsonantes o semivocales en el aimara, español e inglés.	87
Cuadro 8: Sonidos africados en el aimara, español e inglés	87
Cuadro 9: Sonidos africados en contexto para su fonación	88
Cuadro 10: Sonidos nasales en el aimara, español e inglés	88
Cuadro 11: Sonidos laterales en el aimara, español e inglés.....	89
Cuadro 12: Sonidos vibrantes en el aimara, español e inglés	89
Cuadro 13: Posición de la lengua o forma del resonador bucal en el aimara, español e inglés.	90
Cuadro 14: Descripción de abertura de la boca o volumen del resonador bucal por grados	92
Cuadro 15: Descripción de los labios (redondeadas o no redondeadas) en el aimara, español e inglés.	93
Cuadro 16: Sonidos fonéticos	94
Cuadro 17: Alfabeto único oficial.....	113
Cuadro 18: Modo y punto de articulación del aimara.....	113
Cuadro 19: Diseño cuasiexperimental	121
Cuadro 20: Formato de guía de observación de sesiones	125
Cuadro 21: Resumen de procesamiento para cálculo de alfa de Cronbach	131
Cuadro 22: Estadísticas de fiabilidad.....	131
Cuadro 23: Alfa de Cronbach	132
Cuadro 24: Datos estadísticos generales por alfa de Cronbach	133

Cuadro 25: Estadística descriptiva del pre y post test en el grupo experimental y control	135
Cuadro 26: Dócima de hipótesis de homogeneidad	135
Cuadro 27: Dócima de la estrategia por diferencia de medias	137
Cuadro 28: Datos generales de género en el grupo experimental	140
Cuadro 29: Datos del nivel de idioma aimara	141
Cuadro 30: Pre-test Competencia Lingüística: Comprensión lectora	142
Cuadro 31: Pre -test Competencia Lingüística: Redacción	143
Cuadro 32: Pre - test Competencia Científica	145
Cuadro 33: Pre - test Competencia Paralingüística	148
Cuadro 34: Datos generales de género del Grupo Control	150
Cuadro 35: Datos del nivel de idioma en el grupo control	151
Cuadro 36: Pre - test Competencia Lingüística: Comprensión lectora	151
Cuadro 37: Pre- test Competencia lingüística: Redacción textual	153
Cuadro 38: Pre - test Competencia Científica	154
Cuadro 39: Pre - test Competencia Paralingüística	157
Cuadro 40: Post - test Competencia Lingüística: Comprensión lectora	159
Cuadro 41: Post - test Competencia Lingüística: Redacción Textual	160
Cuadro 42: Post - test Competencia Científica	163
Cuadro 43: Post - test Competencia Paralingüística	165
Cuadro 44: Post - test Competencia Lingüística: Comprensión Lectora	167
Cuadro 45: Post - test Competencia Lingüística: Redacción textual	168
Cuadro 46: Post - test Competencia Académica- Científica	170
Cuadro 47: Post - test Competencia Paralingüística	172
Cuadro 48: Datos cualitativos de apoyo: Observación	181
Cuadro 49: Rubrica de evaluación analítica de la subestrategia “Bingo fonético- fonológico	212
Cuadro 50: Rubrica de evaluación analítica de la subestrategia “Amtt´äwi: Mnemotecnia Fonético- Fonológico y el rompecabezas fonético fonológico”	239

Cuadro 51: Rubrica de evaluación analítica de la subestrategia “Bingo fonético- fonológico, mnemotecnia fonética – fonológico y rompecabezas fonético – fonológico”	241
---	-----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Configuración de variables en SPSS 24	129
Gráfico 2: Imagen base de datos en SPSS	130
Gráfico 3: Configuración del instrumento de medición en SPSS	133
Gráfico 4: UMAN WAÑAN JAKIR JAMACH´INAKAN ARJAPANAKA TESIS DE GRADO PARA OPTAR LA LICENCIATURA EN MENCIÓN LENGUAS NATIVAS” del tesista Santiago Villavicencio Mamani.....	221

ÍNDICE DE CUADROS

<i>Figura 1: Cuadro de los puntos de articulación</i>	<i>94</i>
<i>Figura 2: Aprobación del instrumento de investigación: Propuesta de Estrategia Didáctica Amtt´awi por los expertos con el promedio de valoración</i>	<i>138</i>
<i>Figura 3: Datos comparativos del pre- test y post test competencia lingüística: comprensión lectora.....</i>	<i>174</i>
<i>Figura 4: Datos comparativos del Pretest y PosT test competencia lingüística: Redacción textual.....</i>	<i>176</i>
<i>Figura 5: Datos comparativos del pre test y post test Competencia académico científico</i>	<i>177</i>
<i>Figura 6: Datos comparativos del pre test y post test: Competencia paralingüística .</i>	<i>179</i>
<i>Figura 7: COMPETENCIA LINGÜÍSTICA.....</i>	<i>189</i>
<i>Figura 8: COMPETENCIA CIENTÍFICA</i>	<i>190</i>
<i>Figura 9: COMPETENCIA PARALINGÜÍSTICA</i>	<i>191</i>
<i>Figura 10: Aparato Fonador</i>	<i>196</i>
<i>Figura 11: Sonidos dentales</i>	<i>199</i>
<i>Figura 12: Sonidos labiales.....</i>	<i>200</i>

<i>Figura 13: Sonidos alveopalatales</i>	<i>203</i>
<i>Figura 14: Sonidos velares</i>	<i>204</i>
<i>Figura 15: Sonidos glotalizados</i>	<i>206</i>
<i>Figura 16: Actividad de ubicación de los alófonos según el punto de articulación.....</i>	<i>208</i>
<i>Figura 17: Cuadrilátero vocálico.....</i>	<i>210</i>
<i>Figura 18: Bingo fonético- fonológico</i>	<i>211</i>
<i>Figura 19: El muro del vocabulario/ Aru pirqaru uñt'ayaña.....</i>	<i>214</i>
<i>Figura 20: Datos estadísticos, mujeres de 15 años o más de edad casadas o en unión libre, agredidas por su pareja a o largo de su relación, por tipo de violencia, Bolivia, 2016. (en %).....</i>	<i>217</i>
<i>Figura 21: Datos estadísticos, Población de mujeres de 16 a 29 años de edad que ya son madres, Bolivia, 2016.</i>	<i>218</i>

RESÚMEN

Esta tesis doctoral investigó la eficacia de una estrategia didáctica basada en la fonética y fonología experimental para mejorar el aprendizaje del idioma aimara en la formación académica de los diplomantes de la Universidad Pedagógica. El estudio abarcó el diagnóstico, diseño y evaluación de la estrategia, considerando el aimara no solo como un idioma oral informal, sino también en su contexto político-lingüístico y legal, y abordando cuestiones controvertidas como la escritura y la elisión vocálica.

Se empleó un enfoque cuanti-cualitativo con un diseño cuasiexperimental que involucró dos grupos: uno de control y otro de tratamiento, cada uno compuesto por 25 participantes. Se utilizaron técnicas de encuesta y observación participativa, y los instrumentos fueron validados mediante análisis estadísticos en SPSS 24, incluyendo la medida de confiabilidad mediante el alfa de Cronbach.

Los resultados mostraron un aumento significativo en la competencia lingüística, científica y paralingüística relacionada con el aimara. La estrategia didáctica no solo mejoró el aprendizaje del aimara en contextos académicos y científicos, sino que también facilitó una escritura más precisa del idioma, clarificando su registro formal y resolviendo problemas de elisión vocálica mediante métodos fonéticos y fonológicos experimentales. Además, la mejora en el aprendizaje del aimara contribuye a la preservación y enriquecimiento de la cultura, asegurando la inclusión y el empoderamiento de las comunidades indígenas aimara hablantes como de quienes aprenden dicho idioma en la esfera del conocimiento.

Esta estrategia didáctica se presenta como replicable ya que, en un mundo globalizado, valorar y proteger las lenguas indígenas es esencial como parte del patrimonio lingüístico universal, lo que enriquece el conocimiento y la perspectiva global.

Palabra clave: Fonética y Fonología Experimental, Aprendizaje del Idioma Aimara con Fines Específicos de Formación Académico-Científica.

ABSTRACT

This doctoral thesis investigated the effectiveness of a didactic strategy based on experimental phonetics and phonology to improve Aimara language learning in the academic training of diploma students at the Universidad Pedagógica. The study covered the diagnosis, design and evaluation of the strategy, considering Aimara not only as an informal oral language, but also in its political-linguistic and legal context, and addressing controversial issues such as writing and vowel elision.

A quantitative-qualitative approach was employed with a quasi-experimental design involving two groups: a control and a treatment group, each composed of 25 participants. Survey and participatory observation techniques were used, and the instruments were validated by statistical analysis in SPSS 24, including reliability measurement using alpha Cronbach.

The results showed a significant increase in linguistic, scientific and paralinguistic competence related to Aimara. The didactic strategy not only improved Aimara learning in academic and scientific contexts, but also facilitated more accurate writing of the language, clarifying its formal register and solving vowel elision problems through experimental phonetic and phonological methods. Furthermore, the improvement in Aimara learning contributes to the preservation and enrichment of the culture, ensuring the inclusion and empowerment of Aimara communities.

This didactic strategy is presented as replicable since, in a globalized world, valuing and protecting indigenous languages is essential as part of the universal linguistic heritage, which enriches knowledge and global perspective.

Keyword: Experimental Phonetics and Phonology, Aimara Language Learning for Specific Academic-Scientific Training Purposes.

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Introducción

La enseñanza del aimara en la Universidad Pedagógica de La Paz enfrenta desafíos significativos a pesar de las disposiciones establecidas por la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010) y la Ley N° 269, Ley General de Políticas Lingüísticas (2012). Estas leyes destacan la importancia de desarrollar competencias comunicativas y lingüísticas en lenguas originarias, tanto orales como escritas, desde un enfoque socio-comunitario y productivo, promoviendo la integración interdisciplinaria y transdisciplinaria para fortalecer la identidad cultural. Sin embargo, la enseñanza del aimara se limita a aspectos básicos como saludos y vocabulario elemental, lo que impide a los estudiantes adquirir competencias avanzadas y una comunicación efectiva, resultando en dificultades en la expresión oral y escrita debido a deficiencias fonético-fonológicas.

El interés global en la preservación de lenguas originarias y en sociedades plurilingües subraya la necesidad de desarrollar métodos educativos innovadores que no solo enseñen, sino que también enriquezcan y preserven estas lenguas. A pesar de su relevancia cultural, el aimara está en riesgo de extinción debido a la falta de recursos educativos adecuados y visibilidad. La ausencia de una metodología didáctica efectiva para abordar aspectos complejos del idioma representa una brecha crítica en la educación lingüística.

Esta investigación se enfoca en cómo una estrategia didáctica innovadora, basada en fonética y fonología experimental, puede mejorar el aprendizaje del aimara en la Universidad Pedagógica. La propuesta metodológica busca superar las limitaciones actuales mediante la mejora en la producción y reconocimiento de los sonidos del idioma, incluyendo fonemas simples, aspirados y explosivos. Además, aborda la elisión vocálica, que se clasifica en elisión parcial, influenciada por la pronunciación, y elisión obligatoria, regida por reglas específicas. La estrategia pretende desarrollar una competencia lingüística más profunda y funcional, adecuada para contextos académicos y científicos, así como fortalecer competencias paralingüísticas y académico-científicas.

El problema central de esta investigación es la insuficiencia de estrategias didácticas efectivas para el aprendizaje del aimara, que actualmente enfrenta deficiencias en pronunciación y en la coexistencia de tres tipos de escritura del idioma, lo cual causa confusión al plasmar ideas en el papel. La necesidad de una metodología educativa avanzada es crucial para mejorar la competencia lingüística y científica de los estudiantes. La propuesta de una estrategia basada en fonética y fonología experimental ofrece una solución innovadora, con el potencial de mejorar significativamente la calidad del aprendizaje y contribuir a la preservación y valorización del aimara.

La relevancia del estudio radica en su capacidad para introducir una metodología didáctica novedosa que no solo aborde las limitaciones actuales, sino que también enriquezca la formación académica y científica de los estudiantes. Al aplicar esta estrategia, se busca no solo mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, sino también proporcionarles herramientas para generar y expresar ideas de manera efectiva en textos descriptivos y argumentativos. Los resultados esperados podrían tener un impacto significativo en la formación académica superior, contribuyendo a una integración más efectiva del aimara en contextos científicos y académicos, y alineándose con las políticas educativas y lingüísticas vigentes en Bolivia.

En conclusión, esta investigación pretende llenar una brecha crítica en la enseñanza del aimara mediante la implementación de una estrategia didáctica basada en fonética y fonología experimental, con el objetivo de mejorar la competencia lingüística, científica y paralingüística de los estudiantes de la Universidad Pedagógica en La Paz. Este enfoque no solo tiene el potencial de transformar la enseñanza del aimara, sino también de contribuir a la preservación y valorización del idioma en un contexto educativo cada vez más globalizado.

Es por tal motivo, que surge el interés de realizar esta investigación que es de tipo explicativo cuasi-experimental con un enfoque prioritariamente cuantitativo conformado por los siguientes capítulos:

En el primer capítulo, se establecen los ejes fundamentales del estudio. Este capítulo incluye el planteamiento del problema, la formulación de la pregunta de investigación y la definición de los objetivos. Estos elementos constituyen la base sobre la

que se estructura toda la investigación y guían el desarrollo de las siguientes secciones del trabajo.

El segundo capítulo está dedicado al marco teórico, donde se presentan las bases teóricas y conceptuales fundamentales para el estudio. Esta sección se enfoca en las disciplinas de Fonética y Fonología, así como en las competencias lingüística, paralingüística y académico-científica, y la estrategia didáctica empleada. El marco teórico proporciona un contexto detallado y una comprensión profunda de estos temas, estableciendo una sólida fundamentación para la investigación y apoyando el desarrollo de la propuesta metodológica.

En el tercer capítulo, se detallan los fundamentos metodológicos que sustentan el desarrollo del trabajo. Este capítulo describe el diseño de la investigación, los métodos y técnicas utilizadas, y los procedimientos aplicados para llevar a cabo el estudio. La claridad en esta sección es crucial para garantizar la reproducibilidad y validez de los resultados obtenidos.

El cuarto capítulo presenta los resultados obtenidos a partir de la experimentación. Aquí se analizan los datos recogidos mediante encuestas aplicadas tanto al grupo experimental como al grupo de control. Los resultados se presentan de manera detallada y se interpretan en función de los objetivos planteados al inicio del estudio.

En el quinto capítulo, se describe la estrategia didáctica desarrollada en la investigación. Este capítulo detalla las actividades diseñadas para fortalecer las competencias lingüísticas, paralingüística y académico-científica. Se exploran las diferentes metodologías empleadas para mejorar el aprendizaje del aimara, ofreciendo un enfoque práctico y aplicado.

Finalmente, el sexto capítulo se centra en las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio. En esta sección se reflexiona sobre la aplicación de la fonética y fonología experimental en el aprendizaje del aimara, evaluando su impacto en la formación académica y científica de los participantes. Las conclusiones proporcionan una visión crítica de los hallazgos y las recomendaciones sugieren posibles líneas de acción para futuros estudios y mejoras en la práctica educativa.

1.2. Planteamiento del problema

Hoy en día, en el mundo hay cada vez más interés por vivir en una sociedad plurilingüe debido a las características poblacionales, la migración y las actividades política-económicas de los diferentes países. Es así que la interacción a través de una lengua ya no sólo extranjera, sino también mediante una originaria o nativa se ha convertido en una necesidad global, en el primer caso, principalmente por las oportunidades profesionales y científicas que ofrece desde hace muchos años y, en el segundo, por la identidad nacional que ha llegado a significar un punto crucial para tratar asuntos internos y externos en diversos ámbitos, pues la prioridad ideal de lo moderno es incluir a todos los miembros de un país con su lengua y su cultura propias.

Paralelamente, hay una preocupación general por la pérdida o riesgo de extinción de las lenguas a nivel mundial, que, en su mayoría, son idiomas originarios que además de no contar con muchos hablantes, no tienen o no han tenido la oportunidad de ser visibilizados, promocionados, ni practicados por su población en general. Cuando se extinguen lenguas minoritarias, no sólo desaparecen sonidos extraños producidos por pares ciudadanos, sino también culturas y logros civilizatorios de importancia nacional.

En este sentido, el campo de la educación se hace cada vez más exigente en sus políticas, sobre todo en la política de planificación lingüística debido al salto de la educación bilingüe a la multilingüe y plurilingüe como se señala en el texto de Temática 2: La educación en un contexto bilingüe, trilingüe y plurilingüe, de la Universidad Pedagógica: “Otro planteamiento novedoso es que la educación plurilingüe pretende trascender del bilingüismo castellano y lengua originaria, al trilingüismo incorporando una tercera lengua, la extranjera, para la interrelación con el mundo global y como herramienta para entender y reconocer lo ajeno (...)” (UP, 2021, p.10).

Estas reflexiones se han hecho mucho más populares a partir de los cambios acaecidos por los diversos movimientos sociales que en algunos casos, como el de Bolivia, han generado, incluso, reestructuraciones en su Carta Magna o en el de Chile con la búsqueda de la revitalización del aimara y el anhelo por convertirse en un Estado también Plurinacional a razón de su riqueza etnolingüística, tal como se lo señala en el periódico Página Siete, en su

versión digital, de fecha 29 de enero de 2020. En dicho periódico se informa que la Comisión de Sistema Político de la Convención Constitucional había aprobado que Chile debía ser considerado un Estado Plurinacional e Intercultural, pues sus pueblos y naciones indígenas son anteriores, en historia y cultura, al Estado de Chile propiamente dicho.

Asimismo, cada 21 de febrero se celebra el Día Internacional de la Lengua Materna. En esta celebración se comparten logros y preocupaciones por la situación de varias lenguas minoritarias y, también, se enfatizan las urgencias metodológicas en educación para recuperar, promocionar y fortalecer los idiomas a todo nivel.

En lo que respecta a la situación boliviana, la antes mencionada necesidad se refleja en la política educativa establecida por el gobierno a través de la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010), en la que se expresa la importancia de aprender los idiomas desde el nivel preescolar. Esta ley indica lo siguiente en su Capítulo III, Artículo 7:

La educación debe iniciarse en lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación. Por la diversidad lingüística existente en el Estado Plurinacional, se adopta (SIC) los siguientes principios obligados de uso de las lenguas por constituirse en instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional.

Cabe reconocer que lo dicho en el artículo también incumbe a la educación superior por lo que ante una sociedad académica cada vez más competitiva y por la obligatoriedad de ley, muchas instituciones dan importancia al aprendizaje y enseñanza del aimara situándolo como una materia más, pero lo enseñan, en su mayoría, con propósitos generales o comerciales, es decir, al estilo del inglés general o EGP (English for General Purposes).

Por lo expuesto, se puede decir que, al momento, el idioma aimara es más aprendido y enseñado, en gran medida, de manera superficial y, en muchos casos, a nivel escolar: saludos, vocabulario aleatorio, oraciones cortas, lecturas generales, etc., que muchas veces, no trascienden las aulas con un fin comunicativo particular y, además, van restados de rasgos culturales esenciales para un área específica.

Adicionalmente, en el ámbito de la investigación científica, hay todavía un vacío en el empleo de una lengua originaria como el aimara, que junto al quechua y al guaraní, a diferencia de las otras 33 que tiene Bolivia, cuenta con un número importante de hablantes dentro y fuera de nuestro territorio. Este hecho le sirve para justificarse como lengua vehicular de conocimiento científico a la par del castellano.

El aimara es la segunda lengua ancestral boliviana en términos de distribución geográfica y de número de hablantes. Territorialmente, yendo de mayor a menor extensión, el aimara es hablado en 15 provincias del departamento de La Paz (Murillo, Omasuyos, Pacajes, Camacho, Muñecas, Larecaja, Franz Tamayo, Ingavi, Loayza, Inquisivi, Los Andes, Aroma, Manco Cápac, G. Villarroel y J. M. Pando), en 12 provincias de Oruro (El Cercado, Carangas, Sajama, Litoral, Ladislao Cabrera, Atahualpa, Mejillones, Saucarí, T. Barrón, Sud Carangas, Nor Carangas y San Pedro de Totora), y en la provincia de Daniel Campos de Potosí. También se la habla en las provincias de Ayopaya y Tapacarí, en el departamento de Cochabamba, sin contar los bolsones de inmigrantes aimaras, en los departamentos de Beni y Santa Cruz mayormente (Cerrón-Palomino y Carvajal, 2009, p. 169).

Por otro lado, desde la existencia de la ley educativa boliviana Avelino Siñani-Elizardo Pérez, se han dado muchos más seminarios, encuentros y cursos que han permitido el desarrollo de varios recursos didácticos (medios convencionales, medios audiovisuales y los aplicados con las nuevas tecnologías) para la enseñanza del aimara; igualmente, en algunas universidades como la UMSA y la UPEA se han escrito tesis, tesinas y trabajos dirigidos en aimara y han sido defendidos en este idioma y, a partir de toda esa observación se puede determinar que hay, al menos, tres corrientes para su escritura, principalmente de frases y oraciones: sin elisión vocálica, con elisión vocálica total y con elisión vocálica parcial. Hasta donde se sabe, las tres formas de escritura son aceptables de una u otra manera. Al respecto, Ajacopa indica:

(...) Respecto a la escritura, hay dos caminos contrapuestos: (1) unos escriben de acuerdo al modelo iniciado por el Padre Ludovico Bertonio; los seguidores lo hacen con la retención vocálica al final de palabra; (2) otros escriben de acuerdo a cómo habla la gente el aimara de hoy, ellos escriben sin la vocal final de palabra; (3) hay un tercer grupo de

escritores, quienes solamente apocopan la vocal /a/ al final de palabra, manteniendo así las vocales /i, u/ en la escritura sintáctica. Este tercer camino va ganando confianza en la estandarización escrita (Ajacopa, 2017, p. 117)

Con todo, esto resulta confuso para quienes aprenden el aimara, especialmente como L2 sobre todo en cuanto a la lecto-escritura de y en esta lengua. A manera de ejemplo, si un aprendiz toma un curso de aimara con un instructor/escritor que prefiere o está acostumbrado a manejar la primera corriente, la lectura de sus textos, su producción oral, resultaría muy mecánica y subordinada a la escritura, algo parecido a lo que ocurre con alguien que aprende el inglés y lo lee sin respetar su lógica fonético-fonológica.

En cambio, si se manejara con las segunda y tercera corrientes, el estudiante no podría identificar fácilmente el sufijo con el que se encuentra, habrá que pensar en similitudes consonánticas en partículas como “-ti (interrogativo ¿?)”, “-ta (de)”, “-ta (conjugación verbal de “naya (yo)” y “juma (tú)” en presente/pasado)”, que con caídas vocálicas terminan siendo difusas. El aimara es una lengua aglutinante, por lo que el dominio de sufijos juega un papel crucial y un reto en su aprendizaje comprensivo y productivo.

Sumado a lo antes mencionado, si bien el idioma aimara ya cuenta con un alfabeto oficializado desde 1983, de acuerdo con La Radio San Gabriel (2010), su empleo se limita a un entendimiento a nivel de palabra y para la práctica de sus sonidos propios como lengua.

Por lo general, hay una prioridad por sus fonemas consonánticos en un cuadro, llámese cuadro fonémico, fonético, de variantes fonémicas, fonológico o grafemático del aimara. Sin embargo, por el parecido que tienen algunas grafías del aimara con las del castellano, casi siempre, los que lo aprenden, sea como L1 (Lengua Materna) o L2 (Segunda Lengua), leen dicho alfabeto a lo español: <t>, <th> y <t`> [te], [the], [t´e], respectivamente. Aunque hay una conciencia fonológica, leve o fuerte, de que las tres formas consonánticas suenan o deben sonar diferente debido a la explicación magistral del profesor con el uso del cuadro fonético en el que se explica el modo y punto de articulación de cada sonido y los diferentes significados que se obtienen con ellas mediante un análisis de pares mínimos y trimínimos como en “tanta (reunión), thantha (viejo, usado) y t´ant´a (pan)”.

También, algunos, quienes tienen el aimara como L1, conservan la escritura de los primeros intentos de plasmarlo en lo escrito en los que se escribía la grafía <k´ > como <c` > o <x > como <jj >. Esto genera inseguridad en la diferencia de la escritura de los sufijos “-xa” que puede ser el sufijo temático o el equivalente al adverbio “ya” del español frente a “-ja”, sufijo que denota “mí, mis”, ¿adjetivo posesivo en castellano en oraciones como “Kunatsa jichhürunakanja familiaxax jan walin uñjasi? (¿Por qué hoy en día **mi** familia no se encuentra bien?)”, cuya corrección sería “Kunatsa jichhürunakan**xa** familia**jax** jan walin uñjasi?” Circunstancialmente, este error puede ser cometido tanto por el aprendiz de L1 como de L2 del aimara.

De la misma manera, en los préstamos del aimara al castellano o formas aimarizadas, usualmente hay una mezcla entre lo aimara y lo español, por ejemplo, en “Siluy angilu, gloria angila (Ángel del cielo, ángel de gloria)”. Así, se acentúa el fenómeno conocido como aimarañol y, nuevamente, coarta el desarrollo pleno de la asimilación y caracterización individual de la fonética y fonología aimara. Esto es, consciente o inconscientemente, el estudiante no pone distancia entre una y otra lengua o, peor aún, no le da la suficiente relevancia a los sonidos y grafías propios del aimara.

Por otro lado, sobre el plano vocálico, Hardman, Vásquez, Yapita, Briggs, England y Martin (1988) ofrecen un cuadro fonético de las vocoides del aimara que no se explota mucho en los cursos ofrecidos para el aprendizaje de esta lengua, ya que en ellos solo se indican las vocales altas y bajas. Es decir, las vocales “a, i, u”, resultan insuficientes para explicar su pronunciación posterior a nivel suprasegmental. Para ejemplificar este último, señalamos esta oración “Karixa jupäwa. (Ella es Kari.)”, en la que se dice que la /i/ hay que pronunciarla como una [ɛ], pero no es ésta abierta que tenemos en castellano, sino que se asemeja más a la de la vocal corta del inglés [ɪ], aunque en otros contextos de la cadena hablada puede darse el caso o estar muy cerca de la primera mencionada, como en “Wawanakampix wali sum apasipxañapäwa. (Tienen que llevarse muy bien con los hijos)”, donde la /i/ en negrilla es distintamente pronunciada a la /i/ en la primera oración al respecto del punto tratado.

Toda lengua se ha originado de manera oral. Por tanto, los estímulos sonoros son esenciales para la adquisición y aprendizaje lingüística, ya que favorecen la discriminación

de los sonidos que pertenecen a una u otra lengua y dentro de un mismo idioma los que conllevan uno u otro significado. Adicionalmente, no se puede dejar de lado el papel comunicativo que representan el tono, el acento, la entonación y la duración. En este entendido, las similitudes fonéticas y fonológicas entre idiomas pueden significar avances importantes en el aprendizaje de una u otra lengua siempre y cuando no desplacen ni contaminen lo propio de cada una ni enriquezcan solo a una.

Sonco (2015), con su estudio de análisis contrastivo entre el aimara y el inglés con relación al sistema fonológico a nivel consonántico en estudiantes monolingües, aprendices de estos idiomas como L2, encuentra que la mala articulación para la pronunciación se debe a la incapacidad de reconocer sonidos ajenos por no atender a los matices de la lengua meta y la de no ser capaz de reproducirlos por el desconocimiento de los órganos que intervienen para reproducirlos.

Asimismo, identifica diferencias y similitudes, por ejemplo, entre la /ch/ africano, palatal, sordo, simple del aimara y /tʃ/ africano, alveopalatal, sordo del inglés. Similar apreciación se podría encontrar al contrastar el aimara con el castellano. De hecho, el español de Latinoamérica, particularmente el boliviano, también guarda relación con varios sonidos del aimara, tal es el caso de <ll> cuyo fonema es /ʎ/ y que también se la tiene en aimara y su realización fonética, en ambas lenguas, es generalmente la misma.

En adición, es pertinente reflexionar que el inglés y el español tienen claramente definido su lenguaje científico, formal o de escritura académica. Es más, en ningún artículo científico es aceptable el uso de contracciones (“They`re” en vez de “They are”), para el primer idioma, como tampoco se acepta el uso de conectores al final de un enunciado (“¿Ellos se han ido **entonces?**”), en lo que respecta al castellano. Así, hace falta establecer también una escritura académica para el aimara a partir de sus particularidades que se diferencie del lenguaje coloquial, informal y familiar con sus mismos recursos como lengua.

Si bien es innegable que el aimara, quechua y guaraní, a diferencia de las otras lenguas originarias, han logrado mantenerse vivas gracias a la oralidad, en el mundo moderno cualquier idioma necesita también de la escritura, y más de la académica, para continuar vigente y ser promocionada. Pues, hoy en día la vitalidad de una lengua ya no sólo depende

de sus hablantes nativos, sino también de los otros interesados en aprenderlo y comprenderlo. Con todo, esto será posible en tanto se desarrollen oportunidades para generar el desarrollo de una competencia lingüística activa.

Igualmente, es menester fomentar la investigación en la población universitaria como conducta operante sin que ello, necesariamente, se traduzca en la obtención de una nota, un título o una beca. Esto es importante para fomentar y afianzar su competencia científica. De ahí que, también, se requieren de más espacios físicos, virtuales y oportunidades para que las y los investigadores amateurs promocionen y difundan en su lengua originaria (como L1 o L2) todo tipo de estudios que puedan ayudar a solucionar algo en y de nuestro entorno y, además, que dichos trabajos sean de fácil acceso y comprensible tanto para especialistas como no especialistas.

La Universidad Pedagógica (UP), con una subsección en la ciudad de La Paz, brinda formación a nivel postgrado para maestros, maestras y otros actores del Sistema Educativo Plurinacional quienes llevan la materia de nativas –aimara. La finalidad del curso es coadyuvar a formar profesionales con competitividad y que respondan a las necesidades sociales que conllevan sus profesiones. Las mismas demandan contacto social, vale decir, los capacitados deben tener las competencias para interactuar con aimara hablantes por cuestiones laborales y sociales.

La mayoría de los estudiantes de la UP son adultos que comprenden el aimara. Algunos lo hablan, aunque generalmente a un nivel básico o intermedio, debido principalmente a la influencia de familiares hablantes de aimara. Si bien hay quienes poseen un dominio avanzado o superior del idioma por ser su lengua materna (L1), suelen expresarse de manera más fluida y productiva en aimara que en castellano.

Por otra parte, grosso modo, la escritura y la pronunciación son las limitaciones más frecuentes que se encuentran al momento de plasmar o expresar sus ideas, más aún si trataran con temas relacionados a sus áreas que pudieran compartir no sólo con sus pares a nivel académico, sino también con la sociedad común mediante la publicación de ensayos académicos o artículos para evitar que sus nuevos conocimientos se queden sólo en las bibliotecas.

En consecuencia, una de las razones de la existencia de las instituciones superiores como las universidades es aportar soluciones a la sociedad, ya sea socializándolas o aplicándolas. Lamentablemente, la mayor parte de las veces, las lenguas nativas han sido limitadas a la oralidad y sólo para una pequeña comunidad, un pensamiento que viene, incluso de sus mismos hablantes.

El desconocimiento de la pronunciación, las variaciones fonético-fonológicas o suprasegmentales del aimara que están directamente relacionadas a la Fonética y Fonología y el desligazón de lo que se aprende oficialmente con lo que se hace (profesión) no facilitan que el aprendizaje de esta lengua sea una tarea fácil. En la misma magnitud, tampoco motiva ni crea una actitud positiva hacia el idioma para un recurrente uso oral y, aún más, escrito, aspecto de gran relevancia para su política lingüística actual ya que ello coadyuva a su vitalidad y modernidad.

Por todo lo expuesto, surge el interés por llevar a cabo este trabajo que tiene la finalidad de aportar a la comunidad académica de la UP en el aprendizaje del aimara, proponiendo una forma diferente de aprender este idioma mediante la aplicación de una estrategia didáctica basada en la fonología y fonética experimental con fines específicos de formación académica-científica, con el propósito de lograr un aprendizaje comunicativo, significativo, por competencias, multidisciplinario e intercultural a través del mismo.

Por consiguiente, todo lo planteado previamente nos permite formular la siguiente pregunta de investigación:

1.2.1. Formulación de la Interrogante Fundamental

¿De qué manera influye la estrategia didáctica basada en fonética y fonología experimental al aprendizaje del idioma aimara en la formación académica y científica de los estudiantes de la Universidad Pedagógica (UP) durante la gestión 2022?

1.2.2. Formulación de las Interrogantes Secundarias

- ¿Cuáles son los niveles de competencia científica, lingüística y paralingüística alcanzados por los diplomantes de la UP durante la gestión 2022?

- ¿Qué estrategia didáctica resulta más efectiva para aplicar fonética y fonología experimental en el aprendizaje del idioma aimara en la formación académica-científica de los diplomantes de la UP en la gestión 2022?
- ¿Cuál es el impacto de la aplicación de una estrategia didáctica basada en fonética y fonología experimental en el aprendizaje del idioma aimara, específicamente en la formación académica y científica de los diplomantes de la UP durante la gestión 2022?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

- Determinar la influencia de la estrategia didáctica basada en fonética y fonología experimental en el aprendizaje del idioma aimara, con fines específicos de formación académica-científica de los diplomantes de la Universidad Pedagógica (UP) durante la gestión 2022.

1.3.2. Objetivos específicos

- Diagnosticar, mediante un pre-test, el nivel de competencia científica, lingüística y paralingüística de los diplomantes de la UP durante la gestión 2022.
- Diseñar una estrategia didáctica basada en fonética y fonología experimental para el aprendizaje del idioma aimara, con fines específicos de formación académica y científica de los diplomantes de la UP durante la gestión 2022.
- Aplicar la estrategia didáctica basada en fonética y fonología experimental para el aprendizaje del idioma aimara, con fines específicos de formación académica y científica, al grupo experimental de diplomantes de la UP durante la gestión 2022.
- Evaluar, mediante un post-test, el impacto de la aplicación de la estrategia didáctica basada en fonética y fonología experimental en el aprendizaje del idioma aimara, específicamente en la formación académica y científica de los diplomantes de la UP durante la gestión 2022.

1.4. Rigor Científico

La realización de este trabajo de investigación, al ser un tema de interés para la población especializada en investigación científica, se solventa también por los siguientes aspectos:

- Novedad científica

Este trabajo introduce una estrategia didáctica innovadora basada en fonética y fonología experimental para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma aimara, con un enfoque particular en la formación académica y científica. La novedad científica de esta investigación radica en la implementación de un modelo didáctico que no solo permite a los aprendices memorizar frases y vocabulario, sino que también los capacita para generar ideas propias y expresar pensamientos complejos en párrafos descriptivos y argumentativos.

Esta estrategia se destaca por su capacidad para mejorar significativamente las competencias lingüísticas, paralingüísticas y académicas de los estudiantes, facilitando una aplicación más profunda y lógica del aimara en contextos académicos. Al centrarse en la fonética y fonología experimental, el enfoque permite a los estudiantes desarrollar habilidades avanzadas en la producción y reconocimiento de sonidos del idioma, lo cual es crucial para una comunicación efectiva y precisa en diversos contextos.

Además, la estrategia didáctica se alinea con las normativas educativas bolivianas, como la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez y la Ley General N° 269 de 2 de agosto de 2012, de Derechos y Políticas Lingüísticas. Estas leyes destacan la importancia de la educación en lenguas originarias desde un enfoque intercultural y la promoción de la lengua materna en la formación académica superior. En este sentido, el estudio no solo promueve el empoderamiento del idioma aimara, sino que también refuerza su integración en el ámbito académico y científico, contribuyendo a su preservación y valorización en un contexto globalizado.

La implementación de esta estrategia didáctica también ofrece un modelo metodológico para futuras investigaciones y prácticas educativas en el campo de la enseñanza

de lenguas originarias. Al proporcionar una herramienta efectiva para la mejora de la competencia lingüística y científica, el estudio contribuye a la creación de nuevas prácticas pedagógicas y a la consolidación del rol del aimara en la educación superior.

- Contribución teórica

Esta investigación realiza una significativa aportación a los fundamentos teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma aimara mediante la implementación de una estrategia didáctica basada en fonética y fonología experimental. La principal contribución teórica radica en la introducción de un modelo innovador que integra principios avanzados de fonética y fonología para mejorar las competencias lingüísticas, paralingüísticas y académicas de los estudiantes.

La estrategia didáctica propuesta no solo facilita el aprendizaje del aimara al permitir a los estudiantes generar ideas propias y expresar pensamientos complejos en textos descriptivos y argumentativos, sino que también introduce dos signos matemáticos específicos para representar la elisión vocálica en la escritura. Este enfoque mejora la precisión en la producción textual al proporcionar una metodología práctica para la escritura del idioma, abordando de manera efectiva las complejidades de la elisión vocálica y contribuyendo a una mayor coherencia y claridad en la expresión escrita.

Adicionalmente, la estrategia promueve el desarrollo de habilidades avanzadas en la articulación de sonidos, tanto a nivel segmental como suprasegmental. Esto incluye la capacidad para reconocer y producir fonemas complejos y manejar aspectos prosódicos del idioma, fortaleciendo así la competencia oral de los estudiantes. Al integrar estos aspectos fonéticos y fonológicos en la enseñanza del aimara, se proporciona una base sólida para la formación académica y científica, facilitando una comprensión más profunda y precisa del idioma.

La investigación también enriquece el marco teórico existente al proporcionar un modelo metodológico aplicable a la enseñanza de lenguas originarias, con especial énfasis en el aimara. Al hacerlo, contribuye al desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas que pueden ser adoptadas y adaptadas en otros contextos educativos y lingüísticos. Esta contribución

teórica no solo mejora el conocimiento sobre la enseñanza de lenguas originarias, sino que también refuerza el papel del aimara en la educación superior y su integración en contextos académicos y científicos.

En resumen, la investigación ofrece una visión innovadora y práctica de cómo la fonética y fonología experimental pueden ser aplicadas para mejorar la enseñanza del idioma aimara, aportando al desarrollo de competencias lingüísticas avanzadas y fortaleciendo la formación académica y científica de los estudiantes.

- Significancia práctica.

La estrategia didáctica basada en fonética y fonología experimental para el aprendizaje del idioma aimara posee una significativa relevancia práctica en la formación académica y científica. Su implementación tiene el potencial de transformar significativamente la manera en que los estudiantes diplomantes abordan el estudio y uso del aimara en contextos académicos.

En primer lugar, esta estrategia ofrece un enfoque práctico y didáctico que aborda directamente problemas críticos en el aprendizaje del idioma, como la elisión vocálica y la estandarización en la escritura y pronunciación. Al proporcionar reglas claras y específicas para la aplicación de la fonética y fonología, la estrategia mejora la precisión en la producción textual y facilita la redacción de textos académicos con normas definidas. Esto resulta en una mayor coherencia y claridad en la escritura de los estudiantes, esencial para la elaboración de documentos académicos rigurosos.

Además, la estrategia didáctica contribuye a la mejora de la pronunciación del idioma aimara al enfocarse en el punto y modo de articulación de los sonidos. Al perfeccionar la articulación tanto a nivel segmental como suprasegmental, los estudiantes pueden producir una pronunciación más precisa y efectiva, lo que es crucial para la comunicación oral en contextos académicos y científicos.

La implementación de esta estrategia también refuerza la capacidad de los estudiantes para defender oralmente sus textos con una pronunciación correcta, lo cual fortalece su

competencia en el idioma. Esta habilidad es especialmente valiosa en entornos académicos, donde la capacidad para comunicar ideas de manera clara y efectiva es fundamental.

En resumen, la significancia práctica de esta estrategia didáctica radica en su capacidad para mejorar de manera integral las competencias lingüísticas, paralingüísticas y científicas de los estudiantes. Al abordar problemas específicos del aprendizaje del aimara y proporcionar herramientas concretas para la mejora de la escritura y pronunciación, la estrategia contribuye a una formación académica y científica más sólida y efectiva, alineándose con los objetivos educativos y lingüísticos en la Universidad Pedagógica.

1.5. Delimitación de la investigación

1.5.1. Delimitación temática

Desde una perspectiva temática, este trabajo está delimitado en dos aspectos principales. En primer lugar, se enfoca en la aplicación de principios de fonética y fonología al idioma aimara, contrastando sus sonidos específicos con los del español e inglés, y abordando su correcta escritura y lectura en contextos académicos y científicos, especialmente en relación con la elisión vocálica al final de palabras y oraciones.

En segundo lugar, el estudio se concentra en la investigación científica relacionada con la formación superior de los participantes. Esto incluye una evaluación transversal de su actitud y motivación hacia el aprendizaje, integrando estos aspectos para ofrecer una comprensión más completa del impacto de la estrategia didáctica en su desarrollo académico y científico.

1.5.2. Delimitación geográfica o espacial

El espacio geográfico de esta investigación es la Universidad Pedagógica (UP), subsede La Paz. Sin embargo, debido a la pandemia y a la ubicación dispersa de los participantes, que se encontraban realizando trabajos de campo en distintos pueblos, el estudio se llevó a cabo de forma virtual.

1.5.3. Delimitación temporal

La presente investigación se llevó a cabo de manera virtual durante los meses de octubre y noviembre de 2022, de lunes a viernes, en el horario de 19:00 a 20:30. Este horario se estableció para acomodarse a los compromisos laborales y académicos de los participantes.

1.6. Hipótesis

1.6.1. Hipótesis de trabajo

La aplicación de la estrategia didáctica basada en fonética y fonología experimental, orientada específicamente a la formación académica y científica, tiene una influencia positiva en el aprendizaje del idioma aimara de los estudiantes diplomantes de la Universidad Pedagógica (UP) La Paz durante la gestión 2022.

1.6.2. Hipótesis nula

La aplicación de la estrategia didáctica basada en la fonética y fonología con fines específicos de formación académica-científica no influye en el aprendizaje del idioma aimara de los estudiantes diplomantes de la Universidad Pedagógica (UP) La Paz, en la gestión 2022.

1.7. Identificación de variables

1.7.1. Variable independiente

- Estrategia Didáctica basada en la Fonética y Fonología Experimental:

El conjunto de acciones pedagógicas implementado en esta investigación abarca diversos aspectos esenciales para el aprendizaje del idioma aimara. Se enfoca en la competencia lingüística y paralingüística, incluyendo la ortología, la prosodia, así como la ortografía y la puntuación. Un elemento clave es la pertinencia de la elisión vocálica, la cual se aborda a partir de varias consideraciones. En primer lugar, se toma en cuenta la escritura iniciada por el Padre Ludovico Bertonio, que introduce la retención vocálica al final de las palabras en la escritura sintáctica. Esta práctica histórica sirve de base para el análisis contemporáneo del idioma.

Además, se distingue entre la elisión vocálica opcional, representada con el signo de paréntesis (), y la elisión vocálica obligatoria, indicada con corchetes [] para las vocales /a, i, u/. Esta clasificación se fundamenta en los estudios lingüísticos realizados por Charca Canaviri (2006), Huanca Camargo (2022) y Gutiérrez Morales (2006), quienes han justificado gramatical y semánticamente estas convenciones.

La investigación también incorpora la lectura de los signos de puntuación específicos del aimara, descritos por Laime Ajacopa (2021), los cuales son aplicables en el ámbito académico y científico. Esta inclusión asegura una adecuada estructuración de los textos en contextos especializados.

Por último, el estudio de la fonética y fonología comparativa se centra en el inglés americano y el castellano, en relación con el Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Este enfoque permite la decodificación y codificación de las variedades fonéticas y fonémicas de consonantes y vocales, así como la identificación de las condiciones suprasegmentales, como el acento, la entonación y el ritmo, que se pueden marcar en la expresión oral del aimara.

1.7.2. Variable dependiente

- El Aprendizaje del idioma aimara con fines específicos de formación Académica-Científica:

Este proceso se define como un enfoque psicolingüístico y significativo que integra la competencia lingüística, científica y paralingüística a nivel textual. Se centra en la transposición de los conocimientos adquiridos y/o aprendidos en el ámbito académico y científico, reflejados en la elaboración de un ensayo académico-científico en lengua aimara. Este ensayo constituye el producto final del curso de Materia Lengua Nativa en la Universidad Pedagógica (UP) de La Paz, y se presenta tanto de forma escrita como oral

Cuadro 1: Operacionalización de las variables

TIPO DE VARIABLE	VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	CATEGORÍAS O DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES		MICRODIMENSIONES		OPERACIONALIZACIÓN		
								INDICADORES	TÉCNICA	INSTRUMENTO
Variable Independiente Comparativa	ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN LA FONÉTICA Y FONOLOGÍA EXPERIMENTAL	<p>Conjunto de acciones pedagógicas que considera la competencia lingüística y paralingüística (ortología y prosodia), ortografía, puntuación del idioma aimara y pertinencia de la elisión vocálica a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La escritura iniciada por el Padre Ludovico Bertonio o de retención vocálica al final de palabra en la escritura sintáctica. -La marca de pronunciación por la elisión 	Fonética y Fonología Experimental Segmental (Competencia lingüística)	PALABRA	Simple	Modo y punto de articulación	Vocales	Por el contraste de sonidos entre las tres lenguas: -Reconocimiento y supervivencia -Producción y reproducción -Adaptación	Encuesta	-Test oral y escrito
							Consonantes			
						Sílaba	-Pares mínimos -Trimínimos			
					Acento de palabra	Prosódica Paroxítona	Yatxatiri Yatxataña	Observación participativa		
Compuesta (Categorías gramaticales)	Elisión obligatoria (Categorías gramaticales y por campo semántico)	Chach[a]-warmi (Equidad de género) → Adjetivo	-Ficha de observación							

	<p>vocálica, justificada gramatical y semánticamente, representada como opcional bajo el signo () y/u obligatoria con el signo [] para las vocales /a,i,u/ en la escritura y lectura sintáctica según el análisis lingüístico de Charca Canaviri, G.N. (2006) Huanca Camargo, N.G. (2022) y Gutiérrez Morales, P. (2006). -La lectura de los signos de puntuación aimara descritos por Laime Ajacopa, T. (2021) aplicables al ámbito académico-científico. -La fonética y fonología del</p>	<p>Fonética y Fonología Experimental Suprasegmental (Competencia paralingüística a nivel discurso)</p>	<p>ORACIÓN</p>				Ch'iyar[a] uraqi (Adj.)			
							Retención (Caso palabras compuestas bisilábicas, por campo semántico)	Chacha-warmi (Matrimonio)→ Sustantivo Compuesto		
				Acento de frase y oración	Intencionalidad discursiva o acto de habla	Recurso: sufijo –ti y elisión o no de vocal	Jupax(a) yatxati. upat(i) yatxati. Kunas(a) akaxa / Akax(a) kunasa			
							Entonación	-Declarativa -Interrogativa	Plana	Jupax(a) yatxati. Jupat(i) yatxati.
								-Enfática	Ondulada	Jupaxa yatxati. Jupax[a] yatxati.
								-Suspendida	Plana e incompleta	Aplicable a los signos de puntuación de pausa larga
				Ritmo	Pausas		Lectura de los signos de puntuación -			
					Modulación		-Claridad en la pronunciación de sonidos, sílabas y sufijos intervinientes			

		inglés americano y la del castellano en relación al Alfabeto Fonético Internacional (AFI) para decodificar y codificar su variedad fonética-fonémica de consonantes y vocales y las condiciones suprasegmentales (acento, entonación y ritmo) que se pueden marcar desde y en su expresión oral.					-Volumen de voz		
Variable Dependiente	APRENDIZAJE DEL IDIOMA AYMARA CON FINES ESPECÍFICOS EN INVESTIGACIÓN	Es un proceso psicolingüístico y significativo que considera la competencia lingüística, la científica y	Competencia lingüística	Habilidades de comprensión (Lectura)	Conocimiento de las partes del párrafo	Idea principal Idea secundaria Idea conclusiva	-Observación participativa	Ficha de observación	
				Habilidades de producción (Redacción académica)	Uso de conectores	Sufijos de cohesión escritos			

	paralingüística (a nivel texto) para la transpolación de los conocimientos adquiridos y/o aprendidos (académico y científico) en el campo de la ciencia reflejada en un ensayo académico-científico expresado en lengua aimara como resultado del producto final del curso de Materia Lengua Nativa de la UP –La Paz, compartido de forma escrita y oral.				por Gutiérrez Mamani, P. (2023)	Encuesta	-Test oral y escrito		
				Manejo de tiempos verbales	Presente, Pasado y Futuro (sufijos verbales) y elisión vocálica gramatical				
				Manejo de los signos de puntuación aimara	Descritos por Laime Ajacopa, T. (2021),				
		Competencia científica						Empleo de terminología científica	Léxico frecuente en la Metodología Científica (Banco de palabra y/o creación léxica)
								Aplicación de terminología de área	Léxico frecuente en el campo de estudio (Banco de palabra y/o creación léxica)
								Manejo del formato APA en su forma básica	Citación
								Conocimiento de los tipos de texto (Capacidad de observar y cuestionar la realidad)	Descriptivo
									Argumentativo
								Manejo de elementos paralingüísticos en el texto	Gráficos

CAPÍTULO II

SUSTENTO TEÓRICO

2.1. Estado del Arte

Para esta investigación se indagó, a nivel local, nacional e internacional, algunos estudios acerca del proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma aimara, su perfil académico superior, sus cualidades fonético- fonológicas y su escritura, los cuales sugieren la necesidad de contar con un aimara para el ámbito universitario y profundizar, con estudios específicos, la estandarización de su representación gráfica a nivel textual.

2.1.1. A nivel local

Condori Chipana (2021) en su estudio “Estrategias didácticas comunitarias para la enseñanza y aprendizaje del idioma aimara como lengua materna en la Educación Superior” determinó las estrategias didácticas comunitarias que empleaban los docentes en la enseñanza del idioma aimara como lengua materna en la Universidad Indígena Boliviana Aimara “Tupak Katari”, específicamente en estudiantes de Ingeniería Textil, a partir de una investigación cualitativa-cuantitativa, con alcance descriptivo y diseño integral mixto, no experimental.

En cuanto a la recolección de datos, empleó las técnicas de entrevista, cuestionario y observación, todas con guías y validadas con prueba piloto. El universo del estudio lo conformaron 111 personas y su muestra no probabilística era de 38 estudiantes y 4 docentes, apoyada con la técnica de muestreo por cuotas. Los estudiantes seleccionados tenían como primera lengua el aimara y el castellano como segunda lengua y los docentes eran de especialidad aimara y también, originarios de la cultura aimara. Los instrumentos de análisis de datos fueron: el Atlas-ti para datos cualitativos, la herramienta Microsoft Excel 2013 para análisis de datos cuantitativos y para la triangulación de datos se utilizó el cuadro de triple entrada.

A su conclusión, se evidenciaron la relevancia y la utilización de las estrategias didácticas de escrituralidad, oralidad, diálogo, lectura de sabidurías aimara, escritura en redes

sociales. La estrategia comunitaria se la definió como un modelo metodológico de enseñanza-aprendizaje distinto a lo tradicional. Según este modelo, el uso de los espacios naturales y materiales didácticos de la Madre Tierra para la enseñanza-aprendizaje del aimara como lengua materna, son empleados bajo los principios y valores comunitarios del ayllu.

Con ello, se estableció la necesidad de crear, adoptar y aplicar diferentes estrategias funcionales, prácticas, integrales y comunitarias para fortalecer las destrezas lingüísticas en la enseñanza-aprendizaje del aimara como L1 en la Educación Superior en tanto responda a la realidad lingüística de la lengua y cultura aimaras.

Uno de los hallazgos relevantes de este trabajo fue que los docentes no enfatizaban el desarrollo de la lingüística textual y comprensión, pertinentes para la base filosófica de la universidad aimara, si no más se concentraban en el desarrollo de las destrezas lingüísticas.

En cuanto a los espacios de enseñanza-aprendizaje se sugieren los espacios naturales, tales como módulos productivos, comunidades, cerros, ríos y situaciones culturales que permiten hacer un cambio y salir de la rutina de aula y, el uso apropiado de los materiales naturales con fines académicos genera participación activa entre el contenido, el docente, los estudiantes y material didáctico como participante. También propone trabajar políticas y estrategias educativas funcionales de acuerdo con el contexto y realidad lingüísticas del estudiante, pero es igual de necesario considerar, a nuestro criterio, la realidad académica del aprendiz.

Por su parte, Marcapaillo Achu (2013), en su libro “Gramática con referencias del Aimara del Sur”, producto de la serie del Proyecto “Saberes Andinos” del Instituto de Estudios Bolivianos de la Facultad de Humanidades de Ciencias de la Educación de la UMSA, presenta un apéndice titulado “Recursos sintácticos en la composición escrita del aimara” en el que trata la coherencia y la cohesión a partir de la concepción docente que refiere que ser docente implica tres actividades fundamentales, a saber, la función docente metodológica, investigativa y orientadora. Para el mencionado apéndice se enfocó en la segunda. Esto a partir de la observación de las falencias existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el aula misma.

Así, la temática tratada es resultado de la observación a estudiantes del nivel 4 y 5 de los cursos de aimara de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Pública de El Alto (UPEA) y, posteriormente, la aplicación del uso de conectores, con resultado satisfactorio. Para el análisis de los conectores, hizo una categorización: conectores de categorías, conectores de enunciados, conectores de párrafos y, también, mostró la estructura de los párrafos: sufijos, entre raíces, raíces sufijas, igualmente, mencionó los tipos de relación que podrían establecerse con cada conector. Para la aplicabilidad, realizó prácticas de composición literarias aceptables en su formación gramatical, cohesión y coherencia.

Concluyó que los recursos sintácticos aimaras son de gran utilidad para las expresiones oral y escrita, su falta de conocimiento no permite que se genere un aprendizaje significativo de la lengua; en la composición estructural de dichos recursos, los sufijos juegan un papel importante; los conectores enlazan categorías formales, enunciados similares y frases enteras; de la misma forma, el uso de estos recursos fortalece y desarrolla el mantenimiento de la escritura aimara, con todo, sugiere estudios más profundos al respecto.

2.1.2. A nivel Nacional

Sobre la escritura del aimara, Charca Canaviri (2006) realizó la investigación descriptiva “Análisis de la elisión vocálica del aimara” que estuvo enfocada en la reflexión de dos corrientes de escritura: con elisión vocálica justificada desde la pragmática que lo permite sobre la base de los recursos lingüísticos de la lengua como la interrelación de palabras al formar frases y oraciones, aunque las palabras igualmente fueron consideradas como un primer nivel y, la de sin elisión vocálica. Según su criterio, el manejo de ambas escrituras por unos y por otros impide el desarrollo y reconocimiento pleno de la escritura aimara para la producción de materiales escritos, de su literatura, confundiendo al aimara hablante. Claramente, ello también representa un problema para quienes aprenden esta lengua como L2.

Este autor remarca que la escritura, y más si es formal, no puede responder a una manera subjetiva o personal y añade que el rol de la semántica es importante en el proceso de formación de unidades con sentido o ideas en los planos oral y escrita.

Por tales razones, propuso como objetivo describir la elisión vocálica del idioma aimara mediante el discurso pragmático de los hablantes en diferentes situaciones comunicativas para lo que analizó los procesos de elisión vocálica del idioma aimara a través del discurso de los aimara hablantes de la comunidad Irpuma Irpa Grande de la Provincia Ingavi del departamento de La Paz (dos grupos: hombres y mujeres con buen manejo oral del aimara, entre 48 y 84 años, 48 y 99 años respectivamente), identificando las funciones de la elisión vocálica en palabras, frases y oraciones; esto con el fin de normar la escritura aimara y así aportar a su desarrollo teórico- metodológico, sobre todo en la enseñanza y aprendizaje de esta lengua.

Coincidimos con este autor en que la escritura es un instrumento crucial que permite avanzar y aportar conocimientos. El estudio se fundamentó principalmente en tres ramas de la ciencia lingüística: fonología, morfología y sintaxis, con todo, se indica que hacen falta trabajos más específicos, ya que su estudio sólo ofrece pautas en la estructura de la lengua para una comunicación fluida y correcta.

En cuanto a su muestra fue no probabilística por cuotas, 16 personas. Se usó la grabación de entrevistas con guías para registrar el corpus lingüístico; la técnica de la observación también fue empleada para conocer la conducta lingüística de los informantes. Para el tratamiento de los datos se consideraron criterios como la organización por secuencia de consonantes, sufijos nominales, verbales e independientes y categorías gramaticales.

Con relación a sus conclusiones, fueron que la elisión vocálica establece armonía y concordancia para marcar el límite de palabra; a nivel sintáctico, toda oración en aimara debe terminar en vocal; la elisión cumple función de nexos que permite formar nuevas oraciones; evita el choque de vocales, y, finalmente, la elisión facilita la secuencia de las palabras. La aplicación de la elisión está reflejada oralmente por sus usuarios, pero se la puede hacer comprensible para aquellos que no tienen como lengua materna el aimara.

A su vez, Hilare Quispe (2017) realizó la investigación “Presencia de la lengua aimara en los sitios web de las organizaciones e instituciones localizadas en el Departamento de La Paz”; de paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y tipo de estudio descriptivo, etnográfico virtual, se trazó el objetivo de examinar el uso del aimara en siete sitios web y en

los medios digitales disponibles que, según su misión institucional, fortalecen la lengua y cultura aimara.

Además, en dicha investigación, él hizo una reflexión sobre la situación de lenguas minoritarias como el catalán, la euskera, entre otras, que habían logrado grandes avances con poblaciones pequeñas, poniendo de manifiesto que el idioma aimara está en situación de amenaza por factores tales como la falta de estandarización en su escritura, debilidad en la competencia lecto-escritura de sus hablantes, la reducción de hablantes monolingües y su planificación lingüística, juntamente con la ausencia de lealtad e identidad lingüística - cultural .

Por otra parte, según su comprensión, las TICs (Tecnologías de Información y Comunicación) pueden hacer que los saberes y conocimientos de una lengua se difundan y se compartan, más aún si provienen de aportes y trabajos de su población joven. La obtención de sus datos fue la observación virtual, la navegación estructurada y entrevista semiestructurada, registrando lo oral y escrito, con análisis de interacciones en red bajo la observación etnográfica virtual y análisis de contenido. Su población fue los sitios web de las organizaciones e instituciones localizadas en el Departamento de La Paz y su muestra, intencional.

Concluyó que los diseños y contenidos de los siete sitios web destinados a la promoción del aimara registraban el uso del aimara, inglés, castellano y quechua por circunstancias socioculturales; que los administradores de los sitios usaban una variedad de herramientas digitales, ellos no necesariamente manejan la lengua aimara; en las interacciones en red, la identidad lingüística cultural se mostraba positivamente y; que la mayoría de las publicaciones reflejaban que una joven nación aimara se iba apropiando de las tecnologías, un nido lingüístico virtual.

2.1.3. A nivel Internacional

En el artículo “El significado de la educación para la nación aimara”, Alanoca Arocutipa, Mamani Luque, y Condori Castillo (2019) realizaron el estudio sobre el

significado de pertinencia de la educación para los aimaras hasta los últimos 100 años en Perú como república, tomando como muestra al departamento de Puno.

El estudio se basó en recopilación histórica para identificar los procesos y espacios de surgimiento y persistente demanda de una oportunidad educativa formal. Se empleó el método etnográfico para la descripción de los momentos históricos importantes como la dación de las escuelas parametradas; el proceso de los núcleos escolares; el proyecto Puno-Tambopata; la experiencia de Educación Intercultural Bilingüe y la lucha y acceso a la Educación Superior.

Todo lo descrito con el fin de visualizar el significado de la educación para la nación aimara, desde el contexto peruano, como búsqueda de solución a los grandes problemas sociales, económicos, políticos, y culturales que afronta el Perú, y de esa manera establecer los cimientos de o pilares esenciales para la Universidad Nacional Autónoma Aimara que no sea descontextualizada y que no tenga limitaciones en el proceso de inserción para el desarrollo de los pueblos andinos y para repensar Perú con diversidad y plurilingüe.

Para esta investigación se tomó en cuenta como unidad focal a Puno porque para las comunidades aimaras del lugar la educación formal tiene un significado trascendental en la lucha colectiva, porque se requiere de una reconvención del orden social y de conciencia requerida que ya se había tratado con importantes aportes académicos e intelectuales no solo peruanos sino también bolivianos como los aportes hechos por Simón Yampara y Teófilo Laime desde una perspectiva de pertinencia.

Entre las conclusiones más sobresalientes, se menciona que la nación aimara comprende que la educación es sinónimo de transformación y si bien las estrategias de lucha para acceder a ella se han dado, las necesidades no han sido respondidas pertinentemente a causa de un Estado excluyente y homogenizador.

Por otro lado, en su tesis “Estudio fonético-fonológico de la consonante laríngea /t’/ en aimara, Sandoval Zapata (2021) hizo un análisis del proceso de desglotalización del segmento /t’/, uno de los cinco segmentos ejectives subyacentes del aimara sureño de acuerdo con Cerrón-Palomino (2000).

Consideró los contextos de realización del segmento /t'/, además de los segmentos dentro de dichos contextos. Así, el objetivo a ser alcanzado fue describir las características acústicas temporales de los fonos que derivan del segmento alveolar eyectivo /t'/ en ambos contextos, la oclusiva alveolar eyectiva [t']- contexto B- y la oclusiva alveolar simple [t]- contexto A, y para ello se fijó formalizar el proceso de desglotalización del segmento /t'/ que ocurre en el contexto “A” utilizando el modelo de Constricción de Clements y Hume (1995) y la teoría de la subespecificación radical de Archangeli (1988), determinando cuál o cuáles eran, en las representaciones fonéticas aimaras, los rasgos especificados en el esquema arbóreo del segmento fricativo (sibilante) alveolar sordo [s] que tenían repercusión en el proceso de desglotalización.

El estudio se caracterizó por ser de corte descriptivo- explicativo. Su diseño fue no experimental-transversal correlacional-causal, ya que no se manipularon variables, sino que el proceso de desglotalización se presentaba espontáneamente y los datos fueron obtenidos en un momento dado, también, era correlacional-causal por las relaciones entre tres variables (el contexto “A”, el contexto “B” y la desglotalización del segmento /t'/) en función- causa-efecto. Su enfoque era mixto, vale decir, cuali-cuantitativo, por la recolección de datos y su posterior análisis e interpretación, tomando en cuenta medidas de duración en milisegundos y las características acústicas y de estructura particulares de los segmentos.

El universo de esta investigación fue el conjunto de derivaciones fonéticas del segmento /t'/ posibles a ser realizados por aimara hablantes adultos y ancianos (varones o mujeres) de la comunidad de Ccapalla (distrito de Acora, provincia de Puno, región Puno) y, su muestra, organizada en entradas, la conformaron veintiséis (26) palabras que contenían las derivaciones fonéticas del segmento /t'/, las cuales son la oclusiva alveolar eyectiva [t'] (en el contexto “B”) y la oclusiva alveolar simple [t] (en el contexto “A”).

Los resultados mostraron que, dependiendo del contexto, el segmento /t'/ presentaba características diferenciadas. En el contexto “A”, el segmento /t'/ derivaba en el fono [t] y su materialización tenía características acústicas temporales en fases de cierre y de explosión. En el contexto “B”, el segmento /t'/ lo hacía en el fono [t'] y su materialización poseía características acústicas temporales de fases de cierre, de explosión y de espacio.

Por otro lado, la *regla fonológica* que formalizaba el proceso de desglotalización era la *regla fonológica de desasociación del nudo Laríngeo* en el contexto de cada silábica, en interior de palabra y antes del segmento fricativo sibilante alveolar sordo [s] (contexto “A”); el rasgo [+ constricción glotal] fue el hallazgo que no había considerado en la hipótesis general de la investigación.

2.1.4. Conclusiones del estado del arte

A manera de resumen, se resalta que estos estudios nos sugieren que el proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma aimara y su perfil académico superior no deben limitarse únicamente a la oralidad, independientemente de si sus aprendices fueran de L1 (Lengua materna) o L2 (segunda lengua), ya que en el ámbito universitario todo conocimiento necesita fortalecerse y demostrarse con lo textual por cuanto ello permite cimentar bases filosóficas de pensamiento.

Por otro lado, la escritura del idioma aimara, igualmente, debe reflejar un buen manejo de elementos de cohesión y coherencia. Asimismo, la elisión vocálica del aimara debe estar sustentada y motivada fonológica, morfológica y sintácticamente, de lo cual el aprendiz debe estar consciente para poder manejarla e interpretarla. También, como la lengua aimara posee sonidos y cadenas fonológicas propias, los cuales la identifican como tal, conviene aprenderlos tal cual son para que no se mimeticen con otros ni se pierdan. Paralelamente, el repertorio lexical de la lengua aimara debe ser empleado en vez de ser reemplazado.

Por ende, a partir de estas reflexiones, se propone el presente trabajo, cuya finalidad se enfoca principalmente en la escritura académica del idioma aimara, considerando las sugerencias mencionadas anteriormente y proponiendo una estandarización de su representación gráfica en textos académicos y científicos.

MARCO TEÓRICO

2.2. Política lingüística

Según Bergenholtz y Tarp (2004) la política lingüística no es un concepto nuevo, sino que ya se lo había manejado desde tiempos en los que los romanos favorecían el latín como lengua dominante para acceder a la cultura (educación, principalmente) y cargos de poder. Lo mismo pasó con el árabe y el imperio musulmán, similar situación del castellano o español en América Latina, aunque como Colón creía que era la India, en sus carabelas lo acompañaban traductores de griego, latín, árabe y hebreo con la intención de comunicarse con la gente que encontraría en esta parte del mundo.

Si bien en aquellas épocas lo frecuente en las políticas lingüísticas estaba dado por una marcada diglosia orientada desde la jerarquía social, estos autores indican que lo nuevo en las de hoy es el gran interés público desde el mundo académico para beneficio de procesos internacionales, nacionales, regionales y locales hasta niveles aún más concretos como de empresas, instituciones y organizaciones públicas y privadas, fenómenos sociales. Ejemplifican el caso de la Unión Europea que aplica una “política lingüística democrática” a partir de la que, teóricamente, cada país miembro puede escoger la lengua(s) con la que contribuirá a la realidad plurilingüística comunitaria y cuyas lenguas propuestas por los gobiernos tienen las mismas condiciones y derechos.

De acuerdo a Jarvad (2001), citado por Bergenholtz y Tarp (2004), la política lingüística se refiere a las leyes, reglamentos y normas que establecen condiciones para las lenguas, sus derechos y oportunidades frente a otras, lo que se entiende por lengua correcta e iniciativas para fomentar, consolidar y proteger un idioma. Al punto, Bergenholtz y Tarp (2004) añaden dos elementos dentro de la política lingüística que delimitan y hacen más práctico el concepto, éstos son:

- ✓ La política intralingüística o de regulación de las relaciones entre dos o varias lenguas
- ✓ La política intralingüística o de regulación de las relaciones internas de una misma lengua

Desde la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009), se ha hecho más puntual, al menos teóricamente, la necesidad de generar espacios de uso y reflejo de las lenguas indígenas como el aimara en coexistencia con el castellano, a saber, los nombres de los ministerios, de las estaciones de Mi Teleférico y la atención administrativa al ciudadano en ambas lenguas, por citar algunos ejemplos.

A pesar de estas nuevas iniciativas políticas para promocionar, difundir y salvaguardar el idioma aimara falta clarificar o estandarizar, desde la regulación de sus relaciones internas, su forma escrita para que aquel que quiera aprenderlo como L2 o L1 pueda entenderlo, comprenderlo y sentirse seguro al emplearlo en situaciones reales y específicas de comunicación para y dentro de una comunidad lingüística amplia. Después de todo, el interés de las políticas lingüísticas de hoy en día es permitir la coexistencia de lenguas en iguales condiciones para mantenerlas vivas y activas, incluso, considerando su abanico de variantes.

A partir de lo que se ha descrito sobre la política lingüística, en esta investigación, se tomaron dos aspectos pertinentes para justificar el porqué de la urgencia y la pertinencia del trabajo que proponemos. Éstos son: el contexto educativo del Estado Plurinacional de Bolivia y el idioma y/o lengua aimara.

2.2.2. Contexto educativo del Estado Plurinacional de Bolivia

En el Estado Plurinacional de Bolivia hay más de un grupo nacional, por lo que su nacionalidad es plural e intercultural con múltiples comunidades políticas. Por tanto, la identidad de Bolivia es la de ser un país multicultural y plurilingüe y su diversidad cultural-lingüística se reconoce en la Constitución Política del Estado actual en la que se aclara que además del castellano también se conciben 36 lenguas originarias como oficiales, sin dejar de lado la importancia que tiene la lengua extranjera como el inglés en el sistema educativo nacional.

Es así que según la Ley N° 269, 02 de agosto de 2012, Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, los siguientes puntos no deben ser obviados en la educación:

- ✓ El reconocimiento, protección, promoción, difusión, desarrollo y regulación de las lenguas del Estado.
- ✓ La recuperación, vitalización, revitalización y desarrollo de los idiomas en peligro de desaparición o debilidad mediante acciones para su uso.

Éstos están regidos bajo los principios de:

- ✓ Descolonización o de estructura mental de adecuación lingüística y cultural para convivir armónica, intracultural e interculturalmente en igualdad e inclusión con plena justicia social.
- ✓ Equidad o de equilibrio sociolingüístico
- ✓ Igualdad o de tratamiento cultural y lingüístico como a semejante
- ✓ Interculturalidad o de convivencia de la diversidad cultural y lingüística
- ✓ Personalidad o de ciudadanía
- ✓ Territorialidad o de transitabilidad ciudadana con lengua y cultura propias dentro del Estado.

Los mismos se concretizan en los derechos lingüísticos del o la boliviana como sigue:

a) Derechos individuales

- ✓ Al reconocimiento como parte de una comunidad lingüística
- ✓ Al manejo oral y escrito de su lengua materna
- ✓ A la comunicación de sus derechos y deberes en su L1
- ✓ A la responsabilidad de preservar y desarrollar su lengua y cultura
- ✓ Al acceso a medios y recursos para aprender otros idiomas

b) Derechos colectivos

- ✓ A la educación en lengua materna y segunda lengua con pertinencia cultural
- ✓ A la información de administración pública y privada
- ✓ A la recuperación y uso de terminología propia de las lenguas originarias para los diferentes ámbitos de la cultura humana.
- ✓ A la preservación de sus derechos intelectuales
- ✓ A la recuperación, almacenamiento y difusión de investigaciones referidas a las naciones y pueblos indígena originario campesinas
- ✓ A la tecnología de la información y comunicación
- ✓ A instituciones propias para investigación y enseñanza de sus lenguas

En el presente estudio, se consideró la implementación de un aimara para propósitos específicos en la investigación, porque su derecho lingüístico sugiere que también puede ir enfocado hacia ese ámbito como lo tiene el inglés y el español. Sin embargo, en nuestra realidad, la mayoría de las carreras de instituciones superiores que no están relacionadas directamente con idiomas proyectan y promocionan nuevos conocimientos principalmente en castellano, por lo que el nuevo conocimiento se queda enfrascado y tiene un alcance restringido para algunos.

Paralelamente, muchas casas de estudio superior imparten el aprendizaje del idioma aimara como requisito, mas no se visibiliza su particularidad como se lo hace con un inglés para turismo frente a uno para informática, por ejemplo. En este sentido, la motivación y actitud frente a esta lengua y su aprendizaje no siempre es alentadora, por lo que sus hablantes nativos no la comparten ni les interesa promocionarla y sus aprendices L2 no se atreven a ir más allá de lo que se les ofrece en clases o se los limita a conocimientos generales, especialmente para situaciones comunicativas cotidianas: mercado, información personal, etc.

Actualmente, haciendo una búsqueda de material, sobre todo física, en bibliotecas y librerías, se ve la posibilidad de poner en práctica el derecho colectivo que refiere a la

recuperación y uso de terminología propia de la lengua originaria aimara para los diferentes ámbitos de la cultura humana como el mismo diccionario de Ludovico Bertonio, los trabajos validados y documentales de Apaza, Ignacio. Teófilo Laime, entre otros, para lograr efectivamente su vitalización y revitalización y no caer en la mera aimarización o préstamo lexical del castellano sobre todo para el lenguaje científico que, en cualquier lengua, su formato es más riguroso que el informal o coloquial.

En este sentido, si bien el Método Fácil de Juan de Dios Yapita (1994) es útil para familiarizarse o acercarse al aimara no es suficiente para asumir este idioma como científico. Por ejemplo, términos como “rawajaña (trabajar)” ya existe en el vocabulario aimara “irnaqaña”, por lo que no tendría sentido su aimarización y más aún para tratar un discurso científico si no se hace la diferencia entre lo formal y lo informal y , más aún, manejando los mismos recursos comunicativos para ambos; además, dicha versión aimarizada reduce a sonidos simples la realización fonética-fonológica del término lo cual no permite apropiarse ni mantener vitales los fonemas propios de esta lengua.

Por otro lado, la falta de interés y/o motivación puede darse también por el poco o nulo desarrollo de competencias que permitan comunicarse efectivamente a través de esta lengua, esto es específicamente, las competencias lingüísticas y las paralingüísticas, en un primer nivel general, y las científicas en un nivel más particular. Pues, como se lo ha indicado, normalmente siempre ha tenido un valor oral de índole informal o coloquial, a pesar de ser enseñada bajo la corriente del constructivismo como otras y, más que nada, según la postura propia del docente.

2.2.3. Lengua

Sonco (2015), citando a Marcapaillo (2008) y Fernández (2005), define la lengua como instrumento comunicativo social de signos convencionales oral y escrito, código completo y complejo.

El aimara, como algunos pocos códigos lingüísticos indígenas, ha tenido la fortuna de desarrollarse y abrirse campo en la escritura gracias a la resistencia para ser conservado oralmente hasta nuestros días y a la variedad de sus dialectos. Con todo, es innegable que

hay mucho que establecer para la estandarización de su escritura, pero, al menos, tiene un alfabeto oficial y tres propuestas para la escritura discursiva. Por cuanto este idioma originario campesino sí es una lengua.

Sin embargo, para el lenguaje científico, un canal comunicativo que toda lengua debe tener como derecho, debido a sus elementos o características como la claridad, objetividad, universalidad, coherencia, cohesión y registro o presentación formal, la falta de estandarización en el discurso escrito del aimara no le permite diferenciarse de lo formal, informal y coloquial, ya que el escritor “académico” escribe de acuerdo a cómo se habla en su región sin tomar en cuenta, necesariamente, las grafías propias del aimara, o según la manera en que aprendió a escribir con su docente (con o sin elisión) siguiendo la estructura sintáctica y puntuación del español, lo que lo restringe a un tipo de comunicación, muchas veces, de calco, unidireccional y no bidireccional que tiene más recurrencia cuando se habla de ciencia. El no poder llegar a grandes masas con un conocimiento nuevo para su aplicación o, por lo menos, para su familiarización es una debilidad que representa una limitación en su comprensión (lectora y auditiva) y difusión (oral y escrita).

Por estas razones, en la presente investigación, se ha aplicado la fonética y fonología experimental, que, partiendo de un acuerdo analítico, sintético y científico de las tres corrientes para su escritura, facilitó la comprensión y producción de los textos tanto como tareas asignadas como ejercicios para los participantes para consolidar el producto final, un ensayo académico-científico.

2.2.3.1. Lengua materna

Sonco (2015), citando a Roque (2010) aclara los diferentes nombres para referirse a la lengua materna: lengua popular, idioma materno, lengua nativa y primera lengua, señalando que es el idioma con el que se interactúa con la madre, el primero con el que nos acercamos al mundo social. Entonces, éste es adquirido naturalmente. Por cuestiones de economía lingüística, también se la reconoce como L1.

En Ley N° 269, del 2 de agosto de 2012 de Políticas Lingüísticas del Estado Plurinacional de Bolivia, se remarca que dicha lengua es la que, en primera instancia, sirve

de base para la socialización, la elaboración y expresión de los pensamientos de un individuo, es decir, su cosmovisión. La misma es o puede ser considerada como idioma oficial de un país en tanto sus hablantes formen parte de la comunidad lingüística territorialmente por naturalidad. En su Capítulo Tercero, Idiomas Oficiales del Estado, Artículo 8 esta Ley dice:

Son idiomas oficiales del Estado, el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el Aymara, Araona, Baure, Bésiro, Canichana, Cavineño, Cayubaba, Chácobo, Chimane, Ese ejja, Guaraní, Guarasu'we, Guarayu, Itonama, Leco, Machajuyai-kallawaya, Machineri, Maropa, Mojeño-Trinitario, Mojeño-Ignaciano, Moré, Masetén, Movima, Pacawara, Puquina, Quechua, Sirlonó (SIC), Tacana, Tapiete, Toromona, Uru-Chipaya, Weenhayek, Yaminawa, Yuki, Yuracaré y Zarnuco. (p. 414)

2.2.3.2. *Segunda lengua*

Roque (2010), citado por Sonco (2015), explica que la segunda lengua es el idioma aprendido, luego de haber adquirido la primera. Se la aprende con propósitos de conveniencia o por necesidad. En Ley N° 269, del 2 de agosto de 2012 de Políticas Lingüísticas del Estado Plurinacional de Bolivia, la L2, como también se conoce a este idioma, es entendida como un canal comunicativo por el que el individuo concibe, expresa y comunica otras cosmovisiones bajo el fenómeno del bilingüismo nacional, es decir, debe coexistir con otra u otras lenguas dentro de un mismo territorio y tener las mismas oportunidades de políticas lingüísticas educativa y administrativamente.

En la práctica, son esas oportunidades fundamentales que se necesitan motivar y generar en su proceso de enseñanza – aprendizaje (PEA) a través de acciones significativas para el aprendiz, como estrategias didácticas específicas para el desarrollo, refuerzo, potenciamiento y uso práctico –comunicativo del mismo sobre la base de las habilidades y destrezas que ya se poseen genética o escolarizadamente adquiridas para no quedarse sólo con un conocimiento únicamente de estructuras gramaticales.

Al respecto, Kana Kuno (2023), en su intervención en el seminario titulado *Arunakan urupa: Pukina, uru, aymara y runasimi* con el tema *Cada lengua es un mundo*, llevado a

cabo el 8 de septiembre de 2023 vía zoom, dijo que, basado en sus observaciones, la enseñanza del aimara como L2, al momento, es una que carece de la consideración que se debe dar a la lógica o filosofía propia que tiene este idioma. Esto ocasiona un aprendizaje que se limita a una traducción, muchas veces literal, de enunciados, empezando de funciones comunicativas tan básicas como el saludo.

De hecho, ello se puede transpolar a nivel fonético-fonológico en el que, se hace necesario una corrección recurrente de la pronunciación, sin dejar pasarla, desde los mismos fonemas en relación a sus grafías en comparación con su inmediata lengua de coexistencia, el castellano en nuestro caso. Por ejemplo, según la lógica de la lengua aimara, hay sonidos simples, aspirados y explosivos que marcan significados diferentes y que tienen puntos y maneras específicas de realización a lo que no se debe restar significación, así la /p`/ es imposible reemplazarla por la /p/ en palabras como “p`iqi” (cabeza) y decir o escribir “piqi” (sin significación); en otras palabras, no es como en español que a pesar de un error de ortografía, de “zapato” a “sapato”, la imagen mental del objeto no se altera.

Por otro lado, haciendo un análisis de los derechos lingüísticos universales, Ajata (2023), en el seminario virtual *Interpretación Jurídica aymara –español*, 23 de agosto de 2023, puntualizó que es vital llevar al aimara a otros niveles, campos, situaciones o contextos comunicativos más allá de lo relacionado a la agricultura, el mercado, es decir, abarcar espacios fuera de la relación interpersonal informal estableciendo así una terminología y realización propias para un propósito específico y desde su propia lógica.

Así, haciendo una reflexión de lo dicho, la presente investigación justificó la puesta en práctica de la oportunidad educativa y formativa que también debe tenerse a través de la lengua aimara en el campo de la formación académica –científica rescatando y valorando los estudios con los que se la pueden apoyar sin caer en la mera traducción de ideas.

Con todo, por razones de terminología, comprensión evolutiva y situación lingüística actual, vale la pena aclarar la diferencia y similitud de lo que se entiende por idioma aimara y lengua aimara.

2.2.3.2.1. Idioma aimara

De acuerdo a Pinzón Daza (2005), el término *idioma* es pertinente cuando se consideren cuatro principales situaciones de un código lingüístico en su forma de uso, a saber, etnia, cultura, zona geográfica, historia y dialecto. Por su parte, Von Vorries (2016) cita a Arpasi (1995) para describir el aimara como un lenguaje andino que es hablado en Bolivia, Chile, Perú y parte de Argentina. Además, explica que el aimara altiplánico es el Kawki y el Jaqäru, miembros de una misma familia que es el Jaqi según Hardman, aunque para Rodolfo Cerrón –Palomino (2002) y Adelaar y Myksen (2004), ésta es simplemente el Aimara y para Torero (2002), el Aru. Esta familia consta de dos ejes: variante central (Perú central) y variante sureña (región altiplánica de Bolivia, sur de Perú, norte de Chile y de Argentina). Entonces, territorialmente, el aimara es un idioma, un código comunicativo que desde tiempos inmemoriales abarcó un gran espacio geográfico con diferentes variedades y, a causa de la migración de sus hablantes tiene la posibilidad de internacionalizarse y abarcar aún más espacios. Sin embargo, a pesar de que su misma variedad dialectal lo hace más productivo a nivel lexical, al mismo tiempo, lo ha limitado, por muchos años, a ser más local en cuanto a producciones escritas y a quedar estancado en la evolución de su sistema y estructura como lengua.

Para el presente estudio, se remedió el dilema de la variedad lexical con notas de pie de página en los trabajos de los participantes para la promoción y difusión de sus variedades, básicamente a nivel lexical, siguiendo un vocabulario estándar desde los diccionarios a ser consultados para el desarrollo de la investigación.

2.2.3.2.2 *Lengua aimara*

Pinzón Daza (2005) dice que:

... lenguas representan los sistemas normativos y las formas de funcionamiento de las estructuras y los niveles. Es decir, la variación se da en los idiomas, pues corresponde al uso coloquial y cotidiano de la lengua, mientras que en las lenguas solamente ocurren transformaciones sustanciales cuando se modifica la estructura oracional o morfológica, más no léxica, semántica o pragmática, como ocurre habitualmente. (p. 11)

Como lengua, el aimara, a comparación del español y el inglés, no tiene un gran recorrido, pero con lo que se ha podido lograr hasta el presente, es decir, con los estudios y documentos (leyes, decretos, etc.) es posible establecer su lenguaje académico-científico. De hecho, cuenta con corrientes de escritura que, a diferencia de otros idiomas como el leco, le han permitido sobrevivir.

Es importante considerar que toda lengua está vigente siempre y cuando tenga hablantes e instancias para transmitirse y percibir ideas o conocimientos a través de ella mediante las cuatro habilidades lingüísticas, con sus propios recursos lingüísticos y su lógica misma y esto es una responsabilidad no sólo del que la tiene como L1, sino también del que la aprende (L2); esto refuerza las políticas de revalorización y revitalización del idioma.

La escritura favorece la vigencia de un código, por mucho más tiempo, y sustenta su oralidad haciendo que no sea accesible sólo para algunos (L1), sino también para otros (L2). Por consecuencia, revalorizar una lengua consiste en recrear el uso de la misma en diferentes contextos comunicativos, sobre todo en el ámbito académico de uso oral y escrito, ya que al llevarla al plano académico-científico significa potenciar al idioma como lengua y no relegarlo a un lenguaje popular como en conversaciones rutinarias, vocabulario básico o de frases simples y sueltas.

2.2.3.2.3. Características lingüísticas del aimara

Von Vorries (2016) expone que el aimara tiene las siguientes características lingüísticas:

- ✓ Un sistema de cuatro personas gramaticales
- ✓ Aglutinante por las propiedades de sus dos clases morfológicas fundamentales: raíces (verbos, sustantivos, adjetivos) y sufijos, los cuales requieren ser combinados para cumplir funciones comunicativas.
- ✓ Detrás de la combinación de los elementos morfológicos, hay dos estructuras independientes: una estructura lógica y una estructura algebraica.

- ✓ Posee más de 200 sufijos propios y prestados
- ✓ Su fonología representa 26 fonemas consonánticos (simples, aspiradas y glotalizadas), tres vocálicos /a,i,u/ y un alargamiento vocálico /ː/; no hay secuencia de vocales
- ✓ Las relaciones gramaticales están definidas principalmente por la morfología mediante los elementos básicos: raíces y sufijos.
- ✓ La sintaxis de la oración está dada según la fórmula: Sujeto –Objeto- Verbo (SOV).

A esto, añadimos lo que Mamani (2022) dice sobre las vocales y el alargamiento vocálico señalando que el aimara cuenta con 6 vocales: tres simples y tres largas, éstas últimas son las que van con el alargamiento vocálico. Esta reflexión viene dada por las observaciones que hizo del proceso de aprendizaje de sus estudiantes en los que la función del alargamiento vocálico (ː) no les quedaba claro sin la presencia de las vocales.

2.2.4. Primer estudio gramatical realizado por Ludovico Bertonio

Von Vorries (2016) señala que:

El primer estudio gramatical y lexical del lenguaje aimara fue hecho por el jesuita italiano Ludovico Bertonio, a finales del siglo XVI, mientras cumplía su misión en Juli (Chucuito, Puno). Bertonio, citado en Arpasi (1995, p.2) estudió al aymara usando como referencia a la gramática latina. Durante los cuatro siglos siguientes a Bertonio los otros estudios del Aymara continuaron a tener como marco de referencia a los modelos gramaticales indoeuropeos. (p. 55)

Actualmente, el trabajo de Bertonio es base fundamental para estudios con relación al aimara. En el caso de la presente investigación, lo consideramos por el cuidadoso y minucioso tratamiento que hizo este autor en la búsqueda de la representación gráfica y lógica de las construcciones gramaticales y lexicales del idioma. Esto ha sido esencial para revitalizar esta lengua con sus recursos lingüísticos y lógica propia para reconocer y producir ideas a través de ella en el ámbito académico-científico.

2.2.4.1. *Corrientes de escritura aimara*

a) Escritura sin elisión vocálica (Ludovico Bertonio)

Tavel Tórrez (2012) nos dice que: “Bertonio fue un sacerdote inmerso en la dinámica evangelizadora de su tiempo y comprendió que la conversión de los indios exige el uso correcto de la lengua aimara. En sus obras recomienda a los “Sacerdotes de Cristo” aprender adecuadamente la lengua aimara para que los indios no entiendan mal y con errores los divinos y sagrados misterios” (p. 285-286). Este mismo autor añade que Ludovico Bertonio, sacerdote jesuita y misionero, es el autor de *El libro de la Vida y Milagros de Nuestro Señor Jesu Christo*, en colaboración con aimara-hablantes y con recursos de la comunidad jesuítica.

Ese material lo sacó a la luz en dos lenguas: aimara y romance. Para tal cometido tuvo que aprender el aimara y, más adelante, llegó a enseñarlo también, pero siempre con propósitos religiosos. Comprendió que la cosmovisión y la lógica del aimara-hablante eran importantes para que todos sus escritos tuvieran sentido y efecto comunicativo, además del dominio gramatical y bagaje lexical. A partir de la reflexión de esto, se puede resaltar otro aporte de Bertonio para el aimara como lengua propiamente dicha y es la de su uso en campos específicos del saber, es decir, el aimara con propósitos específicos en religión.

Bajo este entendido y por las experiencias en cuanto a exigencias pedagógicas que tuvo que enfrentar y resolver Bertonio en la preparación y aplicación de sus contenidos religiosos, se deduce que la enseñanza de la escritura y la oralidad de un aimara con propósitos específicos deben ser cuidadosamente tratadas a fin de lograr una comunicación efectiva y significativa.

Así, el aimara de formación científica, que implica lo académico inherentemente, como sugiere Rivas Tovar (2011) refiriéndose a las competencias del investigador, exige aún más en el tratamiento de las habilidades lingüísticas, pues hay que contemplar seriamente estas dos preguntas que proponen Llanque Chana, y López (1987): ¿quién va a escribir? y ¿para qué va a escribir?, en cuanto al aimara y su sistema de escritura, la última pregunta consecuentemente nos lleva a proponer dos más: ¿para quién va a escribir? y ¿de qué manera va a escribir?. Después de todo, como señalan estos dos autores, el sistema de escritura de

una lengua debe servir para satisfacer y facilitar una necesidad comunicativa entre sus usuarios y para conservar o compartir todo tipo de conocimientos, mensajes e ideas, lo que, incluso, puede generar cambios y mejoras en las culturas.

Dichas razones llevan a tomar en cuenta la corriente de escritura elaborada por este jesuita, sin elisiones vocálica para presentar estudios de conocimiento científico ya que el mismo no debe desarrollarse únicamente para un grupo social, sino para el mundo, esto es, para sus hablantes nativos y sus aprendices. Cuando hay elisiones vocálicas en la escritura del aimara, muchas veces su aprendiz L2 no les encuentra el sentido, ni su lógica y las usa por usar o les resta funcionalidad comunicativa.

Adicionalmente, Tavel Tórrez (2012) resalta que:

En relación a las obras publicadas, Bertonio explica: “(...) sacamos primero a luz el Vocabulario [1612], donde se hallará abundantemente todos los vocablos necesarios para hablar bien y elegantemente es tan copiosa lengua Aymará. Dimos modos después y traza para juntarlos con el libro del Arte y Frases de la misma lengua” ... Luego “Vita Christi”, donde se enseñan a la larga y por su orden los sagrados misterios de la Vida ... Pasión, Muerte y Resurrección, y subida al cielo de Nuestro Salvador” ... (p. 286-287)

Como se puede entender, ya Ludovico Bertonio hacía referencia a un aimara elegante respecto a terminologías y la necesidad de comunicar y comunicarse verdaderamente a través de este código lingüístico. En este sentido, es importante recalcar su soporte para nuestro estudio en cuanto a revalorización, ya que con el paso de los años, a pesar de las políticas lingüísticas con las que contamos, como dijo el hermano Elías Ajata en una entrevista realizada a su persona en el programa radial de Fides La Hora del Café (12 de febrero de 2023), por su situación de diglosia en sentido amplio de años con el español, aún se considera el aimara como rural y, por tanto, ello lo limita a un uso únicamente oral y cotidiano casi espontáneamente.

Por otro lado, haciendo una lectura de su diccionario Vocabulario de la Lengua Aymara, se puede apreciar que no maneja, en lo escrito, caídas vocálicas, sobre todo externas

o de elisión sintáctica y discursiva. Sin embargo, las elisiones internas de palabra que pudiera haber respondido al tratamiento especializado de cada sufijo y el contexto en el que se encontraría.

El modelo de Ludovico Bertonio es pertinente para fijar o establecer la escritura académica-científica por dos razones: a) Favorece la comprensión, familiarización o reconocimiento y producción de sufijos y palabras especialmente para quienes aprenden el idioma como L2 y facilita que el escritor aimara hablante nativo o no comunique de manera clara sus ideas haciéndolas comprensibles no solo para sus iguales, sino también para los otros/as que no forman parte de su comunidad, y b) lo maneja el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, lo cual permite su difusión a nivel nacional de manera homogénea y obligatoria, de hecho, los materiales que se distribuyen (libros, revistas, etc.) deben seguir este lineamiento de escrito.

Con todo, el lenguaje oral (pronunciación) y el lenguaje escrito (grafemática) no necesariamente presentan una correspondencia una a una en su realización y esto lo vemos en todas las lenguas, pero ésta diferencia se da a partir de la lógica de cada una de los idiomas, esto es, para el español es posible encontrar esta correspondencia, en aimara es relativa y en inglés casi ninguna. Pero, en el lenguaje académico-científico debe haber regulaciones, parámetros o condiciones que demarquen la distancia entre la expresión escrita y la oral.

Otros aspectos o detalles igualmente importantes para distinguir un texto formal de otro informal o coloquial son los enmarcados a nivel macro como la redacción propiamente dicha (conectores, tipo de texto, tiempos verbales, vocabulario, puntuación, terminología, etc.), los que, igualmente, se pueden reflejar a nivel oral en una oratoria o presentación científica (enlaces discursivos, tipo de texto, tiempos verbales, vocabulario, pausas, énfasis, etc.). Si bien estas inquietudes ya han sido atendidas con estudios realizados anteriormente, es práctico valerse de ellos para su selección y lograr la concreción de un aimara académico-científico. Los mismos pueden servir como parámetros para regularizar, estandarizar y promocionar esta lengua en dicho campo.

b) Escritura con elisión vocálica (Total, como se habla)

Esta corriente es más una línea de escritores amateurs que si bien pueden ser hablantes nativos de la lengua, desconocen principios lingüísticos, pero ofrecen su producción (libros, diccionarios, revista, etc.) para ser comercializada en los mercados. Eliden influidos por la música donde la rima puede permitir muchas elisiones o por su dialecto que puede haber resultado del contacto con otras lenguas generando cambios en su producción. Después de todo, a medida que el tiempo pasa y se rompen más las brechas culturales, la economía lingüística es más recurrente en la comunicación sobre todo oral.

El destino final, de la mencionada producción puede ser el uso de la misma por profesores o estudiantes en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje y reproducir el contenido tal cual. De hecho, cuando se empezó con la enseñanza de lenguas indígenas en el sistema educativo, la mayoría de los profesores no necesariamente era hablante nativo, especialmente en el área urbano, incluso era docente de inglés que tenía que guiarse de su formación en lengua para preparar sus clases de aimara o siendo docente de aimara contar con lo que tenían a la mano en cuanto a materiales de enseñanza.

Igualmente, los primeros intentos de escritura aimara de los primeros años, mantuvieron su influencia mediante la religión sobre todo cristiana. Hay revistas, cancioneros y propaganda donde se pueden apreciar la duplicación de grafías castellanas para representar los que corresponden a los que caracterizan al alfabeto aimara oficial y esto ha tenido también un efecto en la pronunciación sintáctica.

c) Escritura con elisión vocálica (Parcial, tal como se habla, con fundamento lingüístico)

Charca Canaviri (2006) nos habla de pautas que la escritura tiene para mostrar coherencia. Visto que la escritura forma una dicotomía con la lectura, es importante demostrar su relación al momento de compartir una idea, un conocimiento mediante un código lingüístico que facilite su decodificación. Así, la elisión vocálica puede cumplir una función similar a las que tenemos con los signos de puntuación o una a nivel fonológica suprasegmental: pausa, énfasis. Este autor parte de la premisa de una escritura aimara según como se habla y de acuerdo con esta reflexión, hay tres tipos de elisión: fonológica,

morfológica y sintáctica. Las dos primeras están justificadas a nivel interno de palabra, a nivel de secuencia fonémica, racimos consonánticos; para nuestro estudio nos interesa centrarnos en el sintáctico y el fonológico a nivel segmental y suprasegmental.

También, este autor hace una clasificación de elisiones por categoría gramatical y las relaciones que se puedan establecer entre las mismas: Por ejemplo:

Sustantivo delante de sustantivo. Palabras compuestas o combinadas sin la intervención de sufijos conectores, aquí la elisión se la podría interpretar como coma (,), una conjunción (y/e/o) o el guión corto ('): awk tayka (padres); para nosotros esto sería un caso de elisión obligatoria, ya que está semánticamente justificado, por lo que lo representaríamos así: awk[i] tayka, lo que significa que el lector no debe pronunciar la /i/.

Sustantivo delante de adjetivo. El determinante se mimetiza con el sustantivo, formando una sola unidad, un sintagma nominal, especialmente si el mismo tiene más de tres sílabas: uraq[i] manqhana (dentro del suelo, subsuelo), de la misma manera, aceptamos que es un caso de elisión obligatoria.

Sustantivo delante de verbo. Éste es el caso del nombre como complemento directo. Este hecho nos da a entender, aquí debe tomarse en cuenta dos caminos; el primero, que el complemento forme parte de la semántica del verbo, lo que obliga a una elisión como en yap[u] luraña (cultivar), pero en ch'úq(i) apsuña (sacar papas) no es tan necesaria, ya que con o sin la elisión no hay ambigüedad ni separación de ideas.

A nivel semántico, lexical y fonológico segmental (palabra y frase), esta corriente puede ser asimilada por el estudiante de L2, pero no necesariamente mecanizada porque éste/a debe contar con un vocabulario primario o debe hacer un buen análisis de la relación morfológica y semántica entre los términos que conformaran dichos segmentos, salvo el caso de sustantivo delante de adjetivo, tanto de parte del escritor como del lector, y/o depender de enunciados orales para su aplicación ya que se fundamenta y encuentra su sentido en el mecanismo de la oralidad.

Adicionalmente, Huanca Camargo (2022) dice que:

Según los estudios de Hardman (1988), Briggs (1993), Cerrón-Palomino (2000) y Layme (2017), el aimara presenta una serie de condicionamientos morfofonémicos y morfosintácticos a nivel oracional. Estos condicionamientos originan los fenómenos de retención, elisión, reducción y contracción vocálica al interior de la palabra y la oración.

A nivel morfosintáctico se produce la retención, elisión y reducción vocálica, tanto en sintagmas nominales como en sintagmas verbales. (SIC) Sobre las cuales, se ha generado (SIC) diferentes formas de escritura promovida (SIC) por autores e instituciones con diferentes puntos de vista. Frente a esta disyuntiva, la Comisión Interinstitucional de Aru Thakhi y Aymara Aru Irpa Academia de la Lengua Aymara (2019) elaboró el Compendio de Escritura de la Lengua Aymara, en dicho documento se establecen las reglas específicas de escritura con el fin de coadyuvar a la normalización de la lengua aymara y superar las posturas divergentes (p.27).

Como menciona este autor, la elisión en interior de palabra se rige estrictamente por las cualidades de un sufijo o sufijos lo que lleva a justificar la presencia de un morferma cero \emptyset y este fenómeno propio de una lengua sufijante y aglutinante no está cuestionado en el presente estudio. Nos enfocamos en el nivel morfosintáctico para resolver su disyuntiva desde la fonética y la fonología experimental considerando las corrientes de escritura aquí descritas.

Para este autor el signo (˘) es la marca de la elisión fonológica o reducción vocálica para los casos donde se mantiene la última vocal, pero no se la pronuncia, específicamente para los casos bisilábicos que pueden presentar ambigüedad o pérdida semántica en o por su situación en una secuencia sintáctica. Por otro lado, \emptyset es la elisión tanto ortográfica como fonológica-semántica, al menos esto es aplicable para palabras trisilábicas o de más de tres sílabas.

Con todo, a nivel oracional, se puede reconocer que con estas directrices el estudiante de L2 sería capaz de poner en práctica la competencia lingüística, pero quedaría aislada la paralingüística, pues la elisión fonológica, según este principio, no va más allá de una función de cohesión, es decir, de encadenamiento o interconexión de ideas sin un valor

suprasegmental. También, el caso de la marca de reducción vocálica de bisílabos requiere que el estudiante conozca términos que pueden presentar ambigüedad en su significado al no aplicarla, es decir, ¿cómo puede saber a priori que “jayu” y “jaya” requieren de esta marca?

Por su parte, Gutiérrez Morales (2006) nos dice:

Lingüistas como Hardman (1988:67) nos menciona que la “morfofonémica es una de las áreas más complejas e importantes de la estructura gramatical del idioma; las variaciones morfofonémicas están más íntimamente ligadas a la morfología y la sintaxis del idioma que a la fonología”. Por otra parte, Cerrón –Palomino (2000:97) nos indica que “...una de las características más saltantes de las lenguas aimaras (tupina y collavina) es su morfofonémica generada por fenómenos de elisión, contracción (intermorfémica y transléxica) y truncamiento vocálico”. De acuerdo a estas aseveraciones y documentos analizados, en aymara hay elisión vocálica a nivel de palabra y elisiones a nivel de oración (p 16).

La lengua aymara, tanto en el interior de la palabra como en la estructura oracional, conforma un sistema, una relación entre fonemas, morfemas, sintagmas nominales y verbales que si se modifica afectará al equilibrio del sistema de la lengua aimara. (p 18).

A manera de síntesis de la postura de los dos autores, se presenta la siguiente matriz donde se aprecian los lineamientos bajo los cuales estos autores teorizan la elisión vocálica a nivel de palabra y oración:

Cuadro 2: Matriz de teorización de elisión vocálica a nivel de palabra y oración

CASO /REGLA	Huanca Camargo (2022)	Gutiérrez Morales (2006)
Sintagma nominal (A nivel gramatical-semántico palabra y frase)	<p><u>Palabra bisílaba</u> que antecede al núcleo conserva la segunda vocal.</p> <p>Nombre-nombre “Jupha pirwa” (almacén de quinua)</p> <p>Adjetivo-nombre “Pusi ch’umphi qarwa” (cuatro llamas de color café)</p> <p>“Suxta janq’u iwija” (seis ovejas blancas)</p> <p><u>Palabra trisílaba</u> que antecede al núcleo elide la tercera vocal.</p> <p>Ch’iyarØ wallpa (gallina negra)</p>	

<p>Sintagma verbal (A nivel gramatical- semántico oración)</p>	<p>TantiyØ muruq'Ø qala ùna (piedra redonda y mediana) MachaqØ q'ipxarØ awayu (aguayo nuevo para cargar)</p> <p>Las <u>palabras trisílabas y tetrasílabas</u> que anteceden al verbo eliden la última vocal con normalidad; no requieren ninguna marca de reducción en la escritura, porque la estructura de estas palabras ya muestra el sentido semántico pleno en la cohesión oracional; no causan ambigüedad semántica.</p>	<p>En la estructura oracional, <u>las palabras que contienen 3 vocales pierden la última vocal.</u></p>
	<p>“Jupax qhatun <u>puqutØ</u> alji”. (Él / ella vende plátanos en el mercado) <u>Estructura silábica: CVCVCV</u></p> <p>“Waynax <u>awichØ</u> irpaski”. (El joven está llevando a la abuela) <u>Estructura silábica: VCVCV</u></p> <p>“Qullqix <u>patakØ</u> waranqawa” (El dinero es cien mil) <u>Estructura silábica: CVCVCCV</u></p> <p>“Wawax <u>jamp'atØ</u> uñjatayna.” (El niño había visto un sapo) <u>Estructura silábica: CVCCVCV</u></p> <p>“Jilajax <u>jawirØ</u> aynachØ sari.” (El hermano fue río abajo) <u>Estructura silábica: VCCVCV</u></p>	<p>En la estructura oracional, <u>las palabras que preceden al verbo con 2 vocales y más de 3 vocales también pierden la última vocal.</u> Es el indicador del complemento directo (CD).</p>
<p>A nivel semántico:</p>	<p>En las <u>palabras bisílabas que preceden al verbo</u>, en su escritura se mantiene la última vocal y la reducción vocálica lleva la marca diacrítica (´) sobre la segunda vocal para indicar que dicha vocal no se pronuncia en la lectura por criterios pragmáticos, ortográficos y pedagógico y para evitar la ruptura silábica y demasiado acortamiento de la palabra como “isi” ´(ropa), la ambigüedad semántica de la frase como “jaya api” (Lleva ovillo de lana) y “jayu api” (Lleva sal) y las dificultades que ocasionan en el aprendizaje. “Nayax <u>isì</u> alta” (Yo compro ropa) <u>Estructura silábica: VCV</u></p> <p>“Kullakax <u>jayà</u> api.” (La hermana lleva ovillo de lana) “Kullakax <u>jayù</u> api.” (la hermana lleva sal) <u>Estructura silábica: CVCV</u></p> <p>“Mama, <u>aychà</u> aljita.” (Señora, véndame carne) <u>Estructura silábica: VCCV</u></p> <p>“Mamax <u>manq'â</u> phayiriwa.” (La señora sabe cocinar) <u>Estructura silábica: CVCCV</u></p>	<p>Elisión vocálica <u>como diferenciador del significado:</u> “Ch´uqi <u>munta</u>” (cáscara de papa) “Ch´uq <u>munta</u>” (Quiero papa) “Aycha <u>manq'ani</u>” (Que come mucha carne) “Aych <u>manq'ani</u>” (Comerá carne) En este caso, la elisión vocálica tiene un valor distinto ya que altera el significado.</p>

Nota: Matriz donde se aprecian los lineamientos bajo los cuales estos autores teorizan la elisión vocálica a nivel de palabra y oración.

Ya sea en el papel de estudiante como en el de docente, uno siempre se enfrenta a distintas maneras de escribir en aimara, Si uno no inicia y termina con el mismo docente, llega a enredarse, perdiéndose y desmotivándose con el idioma. Las pugnas entre lingüistas o investigadores de la lengua aimara en querer imponer sus propios hallazgos y criterios en la escritura no han hecho más que poner al aprendiz del aimara como L2 en una situación difícil que le limita comunicarse plenamente y de manera natural.

Por ello, es necesario crear un acuerdo entre las tres corrientes para garantizar una comunicación fluida y correcta en el campo académico -científico y de esa manera valorar la lengua y su cultura misma. De tal forma que al final, el estudiante no llegue a emplear la elisión vocálica al azar, por simple intuición, lo que puede significar una pérdida comunicativa al leer el texto escrito o compartir una información de manera oral, pues dicha elisión también coadyuva al aimara a tener entonación, fluidez y énfasis comunicativo.

El hecho de que el estudiante conozca el uso apropiado de la elisión vocálica y de sus reglas permite sistematizar y estandarizar la escritura del aimara para el ámbito académico-científico, viéndola como una fórmula de aplicabilidad fonético fonológica necesaria para la difusión del nuevo conocimiento, lo que supone una reflexión en él al momento de decodificar y codificar idea en aimara para establecer un sentido verdaderamente comunicativo.

Para propósitos más que todo prácticos, en el presente estudio se ha preferido hablar únicamente de elisión para no confundir al estudiante con palabras rebuscadas o muy técnicas para lo que algunos autores conocen como reducción, retención y elisión propiamente dicha.

La elisión es el fenómeno lingüístico que encaja perfectamente con lo que refieren la apócope y la elipsis que subyacen mecanismos para conservar o hacer referencia al significado o función de lo elidido, en este caso fonológico, por ejemplo, cuando se apocopa o se acorta la palabra “papá” con “pa” /pa:/, el mecanismo fonológico de alargamiento vocálico le permite conservar su significado, es decir, hace que no pierda su carga semántica.

En cambio, si se emplea el término *reducción*, lo primero que le viene a la mente del aprendiz será reducir, perder o restar, lo que supondrá que aquello que se ha reducido ya no se recupera y cuando se hace el análisis fonológico suprasegmental, dicho proceso no es muy productivo ni conveniente por la función expresiva que entra en juego.

2.2.5. Teoría del aprendizaje

Citando a Bruning *et al.* (2004), Schunk (2012) indica que el constructivismo es un enfoque psicológico y filosófico que señala que aprendemos y comprendemos formando y construyendo. El desarrollo humano para el procesamiento de la información explicado por Piaget y Vigotsky es fundamental para entender esta postura epistemológica o explicación filosófica que se enfoca en el que aprende, es decir, a diferencia de los cognoscitivistas, sus seguidores se refieren a la construcción o creación del conocimiento más que a su mera adquisición., por lo que los aprendices son activos y el docente promueve situaciones con un contenido y a través de la manipulación de materiales y la interacción social. Tiene varias aristas explicativas: exógena, endógena y dialéctica.

Cuando se habla de competencias en el aprendizaje, es inevitable referirse a dos modalidades de esta corriente epistemológica:

2.2.5.1. Aprendizaje significativo

De acuerdo a Latorre Ariño (2017), citado por Baque-Reyes y Portilla – Faican (2021), el aprendizaje significativo evoca la coparticipación del conocimiento previo con uno nuevo u otros nuevos mediante conexiones, familiarizaciones e interacciones para generar un pensamiento crítico y reflexivo con el fin de darle utilidad práctica a lo aprendido en una situación real. En este sentido, para lograrlo, las actividades que se proponen en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje deben tener sentido para el estudiante, es decir, que le permitan usar su esquema conceptual, sus experiencias, sus capacidades y/o competencias pasando por etapas graduales de representaciones, conceptuales y proposicionales. En el Proceso Enseñanza-Aprendizaje del aimara como lengua académica-científica esto es crucial, ya que todo investigador debe manejar correctamente no sólo la parte metodológica del proceso de investigación, sino también la parte comunicativa y ambas son áreas que se adquieren

gradualmente, por etapas y cada una de ellas requieren ser tratada significativamente para afianzar su dominio.

Esta teoría base es pertinente para referirse al estudiante universitario, pues se presupone que el mismo está familiarizado con la escritura académica. De hecho, por la trayectoria en su formación, hay materias destinadas al reconocimiento de textos, lecturas específicas, etc. Por otro lado, si el aprendiz también está familiarizado con el idioma que le permitirá expresar sus ideas académica-científicas, su desempeño se hace aún más significativo para él o ella.

2.2.5.2. Aprendizaje por competencias

Rojas Araya (2021), citando a SENSE (2020 a), dice que: “El enfoque por competencias, o aprendizaje basado en competencias, es una metodología formativa cuyo fundamento es facilitar que las y los participantes adquieran saberes que se reflejen en una actuación competente. Para lograrlo, el aprendizaje tiene lugar a través de su propio accionar en situaciones de práctica (p. 27). Por su parte la Universidad de DEUSTO (2016) señala que el Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) es un enfoque integrador de enseñanza-aprendizaje que se implementa en las universidades europeas desde la Declaración de Bolonia de 1999, cuyo principio demanda al estudiante actuación, autonomía y autorresponsabilidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas competencias son genéricas o comunes y específicas para la adquisición de conocimientos científicos y técnicos para la actuación personal, social y profesional. En suma, esta propuesta ayuda al estudiante a saber, saber hacer, convivir y ser. Al respecto, Argudín Vásquez (2001), citando a Holland 1966-97; Bigelow 1996; Mardesn 1994; Grootings 1994; Ducci 1996, entre otros, nos dice que para la excelencia educativa que demanda el mundo actual el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar cimentado sobre una base que contemple conocimientos, habilidades y valores cuyo marco conceptual depende de las particularidades de la institución donde se lo dé. Adicionalmente, puntualiza que la sociedad de hoy es una sociedad de información que se caracteriza por:

- a) Economía en base a conocimientos globales

- b) Comunicación como elemento fundamental**
- c) Aprendizaje como base cualitativa de formación sostenida y competitiva**
- d) Expansión de conocimientos**

A esto este autor recuerda que en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998) se declaró que el aprendizaje tiene que ser un proceso continuo de construcción de competencias pertinentes para así realmente contribuir al avance cultural, social y económico de la sociedad; coincidiendo de esta manera con sus cuatro funciones principales:

- a) Función investigativa**
- b) Función educativa**
- c) Función social**
- d) Función ética**

Añade que, bajo la educación basada en competencias, el aprendiz aprende identificándose con lo que hace, reconociendo el proceso que ha seguido, observando y evaluando las competencias que ha construido. Por tanto, se trata de un enfoque sistemático de conocimientos y desarrollo de habilidades fundamentado en funciones y tareas específicas, que se concentra en:

- a) Los conocimientos**
- b) Las habilidades y destrezas**
- c) Las actitudes relativas a una competencia particular (comportamientos de disciplina y valores)**
- d) La evaluación de los logros demostrando el desempeño o elaboración del producto**

Sobre el punto, Rojas Araya (2021), subraya que:

La formación basada en competencias es una experiencia, donde la teoría y la práctica se vinculan, para lograr un fin: el desempeño competente.

Una característica clave del aprendizaje basado en competencias es su enfoque en el dominio, ya que las y los participantes avanzan en la medida que van demostrado el dominio de las competencias. (p. 29).

2.2.5.2.1. Dimensiones del aprendizaje por competencias

Marzano y Pickering (2005) habla de cinco dimensiones del aprendizaje que están en estrecha relación a los saberes (ser, hacer, decidir) que se manejan bajo el modelo de aprendizaje por competencias, éstas son:

- a) Actitudes y percepciones porque tienen una influencia en las habilidades del aprendiz, esto significaron momentos de concientización para valorar el idioma aimara como el inglés y el español de tal manera que el estudiante lo tomara tan seriamente como con las otras para comunicar conocimientos científicos dentro el Proceso Enseñanza Aprendizaje.
- b) Adquirir e integrar el conocimiento, lo adquirido fue, además de la gramática, la postura de un aimara académico-científico integrado con las formalidades que ya se conocen en las lenguas inglés y español.
- c) Extender y refinar el conocimiento, para nuestro estudio significó el proceso de reflexión.
- d) Uso significativo del conocimiento, esto se manifestó en las tareas y producto final del curso para los que el aprendiz mostró seriedad y responsabilidad en su desarrollo.
- e) Hábitos mentales, esto dio cuenta del desarrollo de pensamiento crítico, creatividad y trabajo cooperativo y colaborativo entre sus pares y en la clase.

Con todo, Rivas Tovar (2011) afirma que:

La palabra competencia está asociada a las palabras competente y competencias. Es decir, para competir hay que ser competente y para ser competente hay que tener competencias.

Competencia también es sinónimo de capacidad, atributo, habilidad o destreza. Todos estos conceptos se relacionan con la persona y con lo que ésta es capaz de lograr...

... el concepto de competencias para referirse a las destrezas, habilidades o capacidades que debe tener un científico.

La palabra competencias se compone de tres elementos: conocimientos + habilidades + rasgos de personalidad = competencias (p.35)

De acuerdo con Rojas Araya (2021), “Etimológicamente, el término competencia se asocia a la capacidad para concurrir, coincidir en la dirección e ir al encuentro de. Desde su raíz epistemológica, se refiere a lo que le corresponde hacer a una persona con responsabilidad e idoneidad en una determinada área.” (p. 21). En educación, Argudín Vásquez (2011) expone que la noción de competencia se manifiesta con las nuevas teorías de cognición que la definen como: saberes de ejecución, ya que cualquier proceso de conocer es traducido en un saber, por lo que competencia y saber son recíprocos. Su función e impacto van más allá de las que tendrían las habilidades o destrezas, ya que está expresado en el desempeño, el cual implica calidad y excelencia, ya que su resultado depende de la planificación de destrezas y habilidades según el objetivo a ser alcanzado.

Por otro lado, una competencia no se hereda, sino que se define y se construye de acuerdo con una comunidad específica (desde los otros y con los otros) a partir de sus necesidades y fines; así, la adaptación a situaciones cambiantes es importante.

Adicionalmente, Rojas Araya (2021) sugiere que “Al iniciar la redacción de una competencia, se selecciona el verbo que mejor exprese el desempeño esperado.... El objeto de acción o conocimiento y explicita o especifique en que condición, es decir el para qué o el cómo” (.26). Por ejemplo, en nuestro caso, la competencia lingüística la planteamos de la

siguiente forma: Escuchar de forma comprensiva audios y /o vídeos para comparar los fonemas del aimara, inglés y español. (Competencia lingüística).

Sintetizando las diferentes definiciones sobre competencias, se puede concluir que una competencia es un conjunto de conocimientos y aptitudes desarrollados que permiten demostrar capacidades resolutorias en situaciones concretas y contextos específicos. Por tanto, requiere práctica y disciplina, no hay que confundirla con el don que uno puede tener como un rasgo de herencia genética, el cual puede tener coincidencia, pero no son lo mismo.

Para establecer esta teoría de manera concreta y práctica, en este estudio se han determinado tres competencias puntuales que tienen una relación directa con la formación académica- científica: la competencia lingüística, la paralingüística y la científica.

2.2.6. Competencia lingüística

Según Sag Legran (2010), la competencia en comunicación lingüística es la competencia de competencias pues es el vehículo a través del cual se adquieren otras competencias, por lo que sin ésta no habría comunicación ni conocimiento. Sus componentes son:

- ✓ Conocimientos, habilidades y estrategias con relación a la comprensión lectora
- ✓ Creación de textos escritos
- ✓ Uso de la lengua oral

Adicionalmente, esta competencia entendida desde una comunidad multilingüe adquiere otra característica que es la capacidad de crear estrategias para trasvasar conocimientos de una lengua a otra u otras lo cual permite ser capaces de comprender a los demás para lograr una convivencia armónica.

2.2.6.1. Competencia lectora

Citando lo establecido por el Programa PISA (2006) (Programme for indicators for Students Achievement), Sag Legran (2010) sostiene que la competencia lectora refiere a un individuo capaz de comprender, utilizar, analizar escritos para satisfacer sus objetivos de lector, desarrollando conocimientos y posibilidades para su sociedad. Este proceso consiste en:

- ✓ Un lector que construye significados mediante destrezas y estrategias (procedimientos cognitivos y habilidades aprendidas)
- ✓ Un texto con particularidades lingüísticas y estructurales propias (tipos de textos)
- ✓ Un contexto de lectura que sugiere una razón o propósito para leer (personal, público, profesional, educativo, etc.)

a) Lectura modulada

Ocaña Casignia (2014) afirma que:

Se trata de hablar con distintos tonos, subir y bajar el tono de voz, hacer pausa, cambiar ritmos, un texto puede ablandarse con un buen juego de voz. (...) Esto permite comprender el sentido de la frase, prever algunos términos difíciles, saber cuándo respirar (p.34).

La lectura modulada facilita que el receptor imagine y entienda con mayor claridad el mensaje. Al mismo tiempo, ésta motiva a escuchar al lector y querer saber más del tema. Leer así en aimara, además, significa una práctica diferenciadora de sonidos inevitable para su producción oral.

b) Comprensión lectora

Según el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2021): “La comprensión lectora es un proceso complejo, que surge de la interacción entre el lector y el texto. En ella

intervienen diversas habilidades, que permiten desarrollarla eficazmente” (p. 4) Este proceso es uno de los más exigentes para el aprendiz, pues supone más que un vistazo de la hoja o la pantalla donde están plasmadas cadenas de grafemas, palabras, oraciones y párrafos; no fue diferente para los participantes del curso del presente estudio, pero provechoso también, ya que les ayudó a incrementar su vocabulario y desarrollar o potenciar su pensamiento crítico y reflexivo.

2.2.6.2. Competencia escrita

Sag Legran (2010) indica que la competencia escrita le permite a uno ser capaz de componer cualquier texto escrito que demandara la sociedad, desarrollando y/o comunicando conocimientos, satisfaciendo así necesidades personales y sociales. Los elementos primordiales para su recurrencia son:

- Un propósito (¿por qué se escribe?)
- Reconocimiento de los contextos situacionales de la vida social (¿Qué se busca conseguir con el texto? ¿Quién es el destinatario?)
- El tipo de texto que se requiere (¿Cuáles son las características del texto? ¿Cómo planificarlo?)

Considerando tales elementos, en el campo académico-científico es crucial contar con un referente de escritura que, en el mejor de los casos, esté normalizado o estandarizado para que el texto escrito pueda encajar, ser aceptado y entrar en espacios no sólo nacionales, sino también internacionales a través de su publicación y presentación en eventos como seminarios, congresos, etc. Dichos ámbitos y oportunidades permiten que la información plasmada en el lenguaje escrito de un idioma se conserve y sea conocido y reconocido por los otros, lo cual responde eficientemente a uno de los fines de cualquier planificación lingüística. Por todo ello, la escritura académica-científica del aimara tiene que contemplar los siguientes tres aspectos:

- ✓ **Escritura Académica**

Según la RAE (2010):

La escritura... es un sistema simbólico y comunicativo de naturaleza gráfica, que tiene por objeto representar sobre soporte estable los mensajes y los textos. Nace como un código subsidiario de la lengua hablada, es mucho más tardía en la historia de la humanidad y no surge como resultado de una evolución de la especie. Mientras el habla es una capacidad innata y universal en el ser humano, la comunicación escrita es un fenómeno cultural, restringido. De hecho, solo unas cuantas de las muchas lenguas que se han hablado y se hablan en el mundo cuentan con escritura. El niño no la adquiere de forma espontánea en sus primeros años de vida, sino como fruto de un proceso posterior de instrucción específica. Todas las personas que no sufren discapacidades para el lenguaje pueden hablar; sin embargo, solo llegan a leer y a escribir quienes han superado un proceso de alfabetización (p.29).

Hasta hace algunos años, el aimara ha seguido transfiriendo sus conocimientos, principalmente, sólo a través de la oralidad (principalmente, el canto, la poesía, los cuentos) y sus tejidos, es decir, se ha conservado culturalmente mediante la memoria individual y colectiva reflejada en canales auditivos y visuales; lamentablemente, con el pasar del tiempo y la modernidad por fenómenos como el urbanismo incluso en los pueblos, las generaciones anteriores, fuentes primarias de un vasto conocimiento y experiencia, han ido muriendo y con ellas se ha perdido mucha información. De ahí, que, por ejemplo, se han ido haciendo recopilaciones de cuentos orales (narraciones) desde las universidades como las trabajadas por la docente investigadora Lucy Gemio. Sin embargo, si bien es cierto que las universidades públicas como la UMSA y la UPEA tienen intereses académicos en proyectar conocimientos en aimara, la mayoría son tesis, tesinas o proyectos que se limitan a quedarse en las bibliotecas y, esporádicamente difundidas por Internet por lo que para esta investigación se tuvo que buscar acceso físico a los mismos visitando esos repositorios; por otro lado, en dichos documentos académicos se aprecian diferentes maneras de escribir en aimara. Por tal razón, en el presente estudio se vio importante hacer un énfasis en la escritura, particularmente la académica, apoyada en la oralidad para su promoción y difusión, pues a través de ella se pueden compartir conocimientos más allá de la comunidad lingüística propia a partir de un formato comprensible y comunicativo para todos.

Puntualmente, Martín Sánchez (2015) nos dice que la escritura académica es todo aquello que produce el estudiante o profesional de manera oral y escrita en el ámbito académico, es decir, trabajos, exposiciones, tesis, monografías, ensayos, etc. Los espacios de circulación de tales producciones son dos: el de la ciencia especializada (comunicación entre especialistas) y el del público no especialista. Estos dos ámbitos son cruciales al momento de buscar comunicar y difundir nuevos conocimientos que puedan transformar, mejorar o simplemente, visibilizar un fenómeno, y más aún si es social, para cambiar conductas, explicar causas y pronosticar, proyectar o advertir situaciones positivas o negativas sobre un asunto.

Adicionalmente, la escritura académica-científica del aimara debe ser rígida en los siguientes elementos con los que ya está caracterizada como lengua:

✓ **Ortografía**

Según la RAE (2010):

Como todo código de comunicación, la escritura está constituida no solo por el conjunto de signos convencionales establecidos para representar gráficamente el lenguaje, sino por las normas que determinan cuándo y cómo debe utilizarse cada uno de ellos. Este conjunto de normas que regulan la correcta escritura de una lengua constituye lo que llamamos ortografía, palabra de origen griego que etimológicamente significa ‘recta escritura’ (del lat. orthographia, y este del gr. ὀρθογραφία, de ὀρθο- ‘recto’ + -γραφία ‘escritura’).

El término ortografía designa asimismo la disciplina lingüística de carácter aplicado que se ocupa de describir y explicar cuáles son los elementos constitutivos de la escritura de una lengua y las convenciones normativas de su uso en cada caso, así como los principios y criterios que guían tanto la fijación de las reglas como sus modificaciones. La ortografía posee una dimensión eminentemente sincrónica, pues se centra en la descripción del sistema de convenciones ortográficas vigentes, pero puede adoptar también, como toda disciplina, una orientación diacrónica, cuando se ocupa de analizar cómo han ido evolucionando históricamente esas convenciones (p.36).

Al escribir en aimara, al igual que se hace con el español y el inglés, hace falta que el aprendiz tome consciencia de diferenciar los fonemas y alófonos de las grafías. Por ejemplo, mientras se realizaba la investigación, se fue evidenciando que este aspecto es necesario corregir, y más, en la escritura académica. Hubo observaciones como el uso de la grafía –x- cuando debería haberse usado la –j- y viceversa o la –i- en lugar del alófono [ε], en palabras como “jupaj” (él) y “eqequ” > “iqiqu” (dios de la abundancia) o la falta de consistencia en el manejo del alargamiento vocálico (‘). Estos descuidos no deberían ser admisibles, así como no lo son palabras “stadiscal” (estadístico) en inglés o “grafico” (gráfico) en español. Actualmente, hay mucho material desde diccionarios hasta textos de enseñanza-aprendizaje e investigaciones en relación a este punto, los cuales merecen ser consultados para el control, mecanización y corrección de este punto.

✓ Signos de puntuación

Laime Ajacopa (2021) dice que: “Los signos de puntuación son marcas convencionales de carácter que cumplen la función de indicar las pausas de menor o mayor duración, cambios de tono, a fin de dar claridad a las ideas, juicios o pensamientos escritos”. (p. 43)

Para finalidades prácticas del presente estudio, escritura académica –científica, se han considerado los siguientes signos de puntuación del aimara desarrollados por Laime Ajacopa (2021):

Cuadro 3: Signos de puntuación

Signo	Regla	Ejemplo	Traducción
Wich'inkhi (.)	Separación de elementos de una serie o lista	Piaget tatas[a] Ausbel tatas[a] constructivismotuqitaw[a] yatxatapxi.	Piaget, Vigotsky y Ausbel hicieron estudios respecto al constructivismo.
Su función es la pausa menor.	*El sufijo -sa puede sustituir a la coma, especialmente cuando la serie de elementos cumple una función de sujeto nominal y, la coma ya no se la escribe.		

	Separación de oraciones yuxtapuestas comas internas.	de sin	Jichhürunakanx[a] warmix(a) sarnaqi, ñanqhachat[a] Pacha Mamasti jan[i] yäqatat[a] uñt'atarakiwa.	jisk'achat[a] wawanakax(a) qamapxi, Pacha Mama	Hoy en día, la mujer vive discriminada, los niños/as violentados y la Pacha Mama olvidada.
Wich'inkhulla (;)	En oraciones yuxtapuestas estructuradas previamente con comas.	En oraciones yuxtapuestas contrarias.	Aymara-qhichwa chuymatakix[a] kunas(a) wakt'ayata: mä awayuxa pusi sawutawa; Chakanaxa wara waraniwa; pusi suyuxa pusu suyuta utt'atawa; pachaxa pusi jach'a ch'amanakata utt'atarakiwa.	taqi pusimpipuniw(a) mä awayuxa ch'akurumpi pusi suyuxa utt'atawa; jach'a utt'atarakiwa.	Dentro de la cosmovisión aymara-quechua siempre son cuatro las cosas básicas: el aguayo siempre es tejido con cuatro estacas; la constelación Cruz del Sur tiene cuatro estrellas; nuestro territorio tiene cuatro suyus; el universo está constituido de cuatro grandes fuerzas. (Mamani López, C., 2001:36p)
			Tawaqunakakiw(a) aka kasta llikatuqinkirinakamp[i] luräwinakap[a] waynanakax(a) amtapkataynati.	aka luratayna; janiw[a]	Sólo las señoritas hicieron sus tareas con este tipo de aplicaciones, los jóvenes se habían olvidado de aplicarlas.
Mä ch'äqa (.)	Punto y seguido. Para separar oraciones relacionadas de un mismo párrafo.		Uraqpachata aynachtuqinkiri uraqinakaxa Boreal, jani ukaxa satawa, ukata markanakaxa mä sapa waranikipxiwa, ukata mä sapa warapaxa sutinirakiwa, David Wara satarakiwa. Ukhamxa astronomiawa qhanañchistu. Ukatwa amuyupasa, chuymapasa sapa tunqu. Ukaxa sañ muniwa sapaki sarnaqiri, sapaki jajaqiña muniri, uñisiri, mich'a, jisk'achiri...	Hemisferio Norte Polar astronómicamente por la Estrella de David. Por eso sus pensamientos y sentimientos son individualistas...	En cambio el hombre del hemisferio norte (SIC) o boreal vio una sola estrella llamada Polar. Esta diferencia notoria es muy importante. El hemisferio norte está regido astronómicamente por la Estrella de David. Por eso sus pensamientos y sentimientos son individualistas... (Mamani López, C., 2001:32p)

Punto y aparte. Para la separación de párrafos.	Aka yatichawixa yaqha suma yatichawituqiruwa irpistu, ukaxa trivalente satawa. Wiraqhuchana aransayapa, urinsayapaxa mä taypina yanapampiwa suma khuskha jakasipxi, ukaxa Tiki satawa. Ukaxa saña muniwa Wiraqhuchaxa kimsa ch'amata, jani ukaxa kimsa jañchita utt'atawa, mayaxa aransaya, payirixa taypi, kimsiristi urinsaya. Pacha Taypixa taypiniskarakiwa. Ukata ukaxa Trivalente satarakiwa.	Este aspecto nos conduce a aclarar sobre otro concepto denominado Trivalente: las parcelidades (SIC) masculina y femenina de Wiraqhucha viven en equilibrio gracias al Taypi o eje llamado Tiki. Esto quiere decir que Wiraqhucha está constituido de tres fuerzas o cuerpos: Parcialidad de Arriba, Centro y Parcialidad de Abajo, en un concepto denominado Trivalente. Por eso el Qhun Tiki o Wiraqhucha responde a la concepción trivalente y dentro de esta sabiduría todo ser y toda cosa está constituido de estos tres elementos (Mamani López, C., 2001:60p).	
Jiskht'a chimpu (¿?)	Según Mamani Mamani, S. (2019), hay sufijos y términos de pregunta establecidos por defecto que ya indican la idea de pregunta por lo que no es necesario repetir. Éstos son –ti y las formas de pregunta abierta.	Qurikañchanxa jamutanakasa utji.	kuna ¿Qué dibujos existen en el Altar de Qurikancha? (Mamani López, C., 2001:24p)
Pä ch'äqa (:)	Se usa para indicar una pausa	Kawkha uraqinsa qamastan ukatxa kunjama	(La constelación Cruz del Sur, nos

	incompleta que da paso a ideas complementarias aclaratorias.	chuymampisa jakasiña ukanakxatwa Chakanaxa yatichi. Carlos Millana – Génesis Cultura Andina-sutini pankapanxa akhama qhanañchistu: Nayra pacha yatirinakaxa Pacha uñch'ukisawa Chakanaru uñt'apxatayna.	enseña sobre nuestra ubicación geográfica y sentido de vida. Carlos Milla, en su libro “Génesis de la Cultura Andina”, sostiene que los sabios antiguos mediante la observación descubrieron la constelación Cruz del Sur... (Mamani López, C., 2001:30p)
Yapt'a chimpu ()	Encierra enunciados aclaratorios y datos.	Uraqi – Pacharu taqi chuymampi uñjañawa, uywanakaru, laq'unakaru, quqanakaru, umaru, qullunakaru, qalanakaru, uraqiru, ninaru, wayraru, taqi kunaru, ukhamaraki manqhapachankiri laq'a achila awichanakaru; ukxaruxa Alaypachana, Alaxpachana jkasiri warawaranakaru, willkaru, phaxsiru, ukhamaraki yaqha intininakaru taqi chuymampi jakuñawa (respetañawa), kunatixa amuyasatakixa taqi kunawa jakawinixa.	Respeto a toda la naturaleza como ser: animales, árboles, aguas, montañas, rocas, piedras, tierra, fuego, aire, a nuestros ancestros y a todo el cosmos: estrellas, sol, luna y otros planetas, porque para nosotros todo tiene vida (Mamani López, C., 2001:152p).
Masa qhanancha (“”)	Encierra citas textuales.	Ukatxa Vladimir Schmidt Colque yatxatirixa akhama qhanañcht'i: “ Qurikanñcha taypinxa mä jach'a qaqawa utji. Uka qaqaxa Pacha Taypi uñachayaskistu...”	Sobre el particular, Vladimir Schmidt Colque enfatiza: “ El centro o el óvalo o Qhon Tiki del Altar de Qurikancha está definido astronómicamente Con esto estamos focalizando el gran centro del universo... (Mamani López, C., 2001:52p)
Suyt'a chimpu (...)	Sirve para interrumpir un enunciado. También puede ir al inicio para denotar que	Ukatxa Vladimir Schmidt Colque yatxatirixa akhama qhanañcht'i: “ Qurikanñcha taypinxa mä jach'a qaqawa	Sobre el particular, Vladimir Schmidt Colque enfatiza: “ El centro o el óvalo o Qhon Tiki del Altar

	sólo parte de un texto se ha considerado para citar.	utji. Uka qaqaxa Pacha Taypi uñachayaskistu...”	de Qurikancha está definido astronómicamente. Con esto estamos focalizando el gran centro del universo... (Mamani López, C., 2001:52p)
K'ichja chimpu (-)	Separa sílabas y sufijos de una secuencia. Una de esas secuencias puede ser la duplicación semántica.	Wiñay markana p'iqinchirinakapaxa jani inakt'asawa sartawinaka p'iqichawayapxi uka thantha Macha- Mach'aru machaqaptayxasaxa Pachaqama thakhiru kutintxañataki	Muchas naciones indígenas a través de sus líderes siempre procuraron que el envejecedor Macha- Mach'a se convierta en Machaqa o nuevo para volver al Pacha...(Mamani López, C., 2001:82p). La constelación Cruz del Sur, nos enseña sobre nuestra ubicación geográfica y sentido de vida. Carlos Milla, en su libro “Génesis de la Cultura Andina”, sostiene que los sabios antiguos mediante la observación descubrieron la constelación Cruz del Sur... (Mamani López, C., 2001:30p)
	Puede tener una función similar al paréntesis como aclarador de ideas.	Kawkha uraqinsa qamastan ukatxa kunjama chuymampisa jakasiña ukanakxatwa Chakanaxa yatichi. Carlos Millana – Génesis Cultura Andina- sutini pankapanxa akhama qhanañchistu: Nayra pacha yatirinakaxa Pacha uñch'ukisawa Chakanaru uñt'apxatayna.	
Wara chimpu (*)	Se lo usa como estrategia de llamado de atención, normalmente va al inicio de la palabra o enunciado y su aclaración en el pie de página.	Aplicable a las aclaraciones de vocabulario por razones dialectales	

Nota: Descripción de los signos de puntuación.

✓ **Vocabulario y creación léxica**

Si bien el aimara tiene su propio vocabulario, la mayoría de su léxico está enfocada en la agricultura, la ganadería, etc.; sin embargo, se han desarrollado nuevos términos para diferentes áreas del saber. En este sentido, hay un proceso de creación léxica que se maneja para nuevos vocablos como por ejemplo la composición, derivación, onomatopeya, aimarización o refonemización, duplicación, reducción morfológica, préstamos, acuñaciones y calcos como lo indica Apaza Apaza (2009). En el presente estudio, los participantes fueron orientados a usar este proceso fuera del banco de palabras que se les había proveído con la finalidad de evitar el aimarañol y más bien motivar el manejo de terminología académica-científica de esta lengua.

✓ **Formato de citación**

De acuerdo con Angulo Marcial (2013):

El discurso académico se caracteriza por su finalidad de producir y difundir el conocimiento y por su inscripción en instituciones de educación superior e investigación. El lenguaje especializado de este discurso, a diferencia del lenguaje utilizado en la comunicación cotidiana, tiene atributos que le dan pertinencia y validez, como es la precisión, la concisión, la claridad y una tendencia a la neutralidad e impersonalidad (Centro Virtual de Escritura, 2012). A las características referidas se agrega la honestidad intelectual, que se expresa en el uso ético de la cita para dar reconocimiento a las fuentes utilizadas, nos libera de realizar esfuerzos innecesarios cuando podemos echar mano de este recurso disponible en la literatura científico-académica para sustentar y consolidar nuestra propia postura y experiencia de escritura. No obstante, debemos dar valor agregado a lo que aportan las fuentes de información y no limitarnos a la réplica (p.96).

La citación, en cualquiera de sus formatos, es un recurso fundamental que el escritor académico-científico aimara también debe reflejar en su producción intelectual para darle mayor credibilidad, fundamentación y novedad, aunque en su nivel elemental.

Este estudio estuvo centrado más en las competencias lectora y escrita por ser más recurrentes para el ámbito académico –científico. Las otras dos (oral y auditiva) fueron de

apoyo, en el entendido de que fueron canales para el reconocimiento y la producción de los sonidos, consecuentemente promoción o divulgación de nuevos conocimientos ante una audiencia.

2.2.6.3. Competencia paralingüística

Ortega Alzate (2022) define la competencia paralingüística como una capacidad que uno posee al utilizar de manera efectiva algunos signos no lingüísticos o componentes adicionales del lenguaje. Para el lenguaje oral los mismos son: la entonación e intencionalidad (declaración, pregunta, sarcasmo, etc.). Para el lenguaje escrito, éstos son: los gráficos, las imágenes, espacios, negrilla, cursiva, etc. Así, la forma de organización y difusión de un texto influye en su interpretación.

Por su parte, Gómez (2013), dice que lo paralingüístico es lo que hace diferente la comunicación humana de la robótica o artificial. Es más, el sistema paralingüístico complementa y le da un matiz particular a la información verbal agregándole un valor y un significado que sólo el lenguaje humano es capaz de expresar. Esto hace que su práctica y desarrollo sea necesaria en el aprendizaje de una lengua. Para el idioma y lengua aimara, este es un parámetro relevante para la aplicación o no de la elisión vocálica que caracterizaría el acto de habla.

2.2.6.3.1. Ortología

Millán Chivite (1997-98) reflexiona que el usuario de una lengua muestra tener una buena expresión no solamente a través del dominio de su ortografía, sino también mediante el manejo correcto de su ortología. En la educación, la primera ha sido ampliamente inculcada desde la etapa inicial de aprendizaje: grafemas, acentuación ortográfica, puntuación, términos y redacción. En cambio, la segunda requiere ser potenciada de la misma manera. La ortología es hablar correcto o una buena expresión o lenguaje oral.

Por su parte, Alvarado (1883), un autor más antiguo, decía que todo profesional debe ser capaz de manejar ambas disciplinas de la gramática normativa (ortografía y ortología). A

manera de metáfora, las compara como instrumentos para transmitir perfectamente la luz de la verdad, que no es otra cosa que un conocimiento nuevo a través de la escritura y la lectura.

Lo expuesto corresponde directamente a lo que se debe reflejar en el ámbito científico, específicamente en el perfil y performance del investigador, en su expresión escrita y su expresión oral independientemente de que un estudio sea cuantitativo o cualitativo, pues el fin mayor de toda investigación es comunicar una verdad de un fenómeno justificada por todo el proceso recorrido del método científico.

2.2.6.3.2. *Prosodia*

Gallardo y Asuaje, (2009) refieren a un pasaje de la República de Platón en el que hace una analogía del arte del buen hablar y la música, dando lugar a lo que se entiende por prosodia. Ésta es una especie de canto en la que la voz como sonido articulado en dependencia mutua facilita la comprensión y valoración de un mensaje. En el habla dicho canto varía según una situación comunicativa. En este sentido, ya sea la L1 o la L2, en su aprendizaje debe contemplársele, permitiendo al aprendiz reconocer la musicalidad, el ritmo, la modulación, las escalas y tonos de la lengua para poder comunicarse con efectividad. Así, en el plano oral lo que entendemos por los signos de puntuación de la escritura están codificados con pausas, alargamientos, cambio de entonación, de velocidad, ascenso o descenso de voz, para preguntar, admirarse, resaltar algo u otra función comunicativa.

Entonces, si la prosodia permite identificar y distinguir a través del oído una intencionalidad comunicativa, es importante que también se la considere en el ámbito académico, ya que puede coadyuvar a la promoción, difusión y motivar a la puesta en práctica de un nuevo conocimiento expuesto por un investigador a una audiencia general. En este sentido, en el presente trabajo, además de establecer la escritura académica (terminología científica, estructura de párrafo y ensayo) se exigió cuidar, al participante, elementos que atañen a la prosodia para su comunicación. Empezando con una lectura en voz alta, se pudo evidenciar lo fundamental que era su práctica.

Ramos Oliveira (2021) explica los siguientes hechos prosódicos:

a) Acento

Es la elevación de voz que destaca en la pronunciación de una sílaba tónica frente a otras átonas que hay dentro de una misma palabra, mostrando más intensidad y más duración fónica. La posibilidad de encontrar una variabilidad de posiciones en las que puede hallarse la sílaba tónica ocurre más frecuentemente en inglés y sobre todo en español. Así se hablan de palabras oxítonas u agudas, paroxítonas o graves y proparoxítonas o esdrújulas, llegando, incluso, a influir en cambios de significado o de función gramatical.

En el caso del aimara esto es casi mecánico, pues por lo general, es único, paroxítono y ocurre de dos modos:

- Acento de palabra: En el cierre de la base, raíz o lexema de una palabra simple o compuesta, por ejemplo “yatxataña” (Investigar), Adicionalmente, a diferencia del inglés y español, lenguas en las que las conjunciones, preposiciones, pronombres y artículos son átonas por naturaleza, en aimara sus equivalentes en términos de sufijos, pueden contener la sílaba tónica:

“-mpi “(con)→ “jupampi (con él/ ella)

-Acento de frase u oración: Está en la penúltima composición sufijal de una oración como en “jupax(a) yatxati” (Él, Ella investiga.) donde se hallaría la inflexión tonal a la que se refiere la autora. Tanto “jupax(a)” como “yatxati” tienen su sílaba tónica, pero, dependiendo de la énfasis o interés comunicativo del hablante, una de ellas es la más relevante y se convierte en el núcleo del enunciado. Sin embargo, la otra característica de la inflexión tonal tiene que ver con el tipo de enunciado en relación al acto de habla, en ambos casos es informativa y afirmativa. Sobre este último tono, a diferencia del español donde lo ascendente y descendente de la misma oración pueden entrar como marcador de otro tipo de enunciado, a saber, interrogación, en aimara para esto se hace uso del sufijo “-ti” sin cambiar su acento grave y el uso de la elisión o no puede reforzarlo, algo similar a lo que ocurre en inglés con “do/ does/did”.

b) Entonación

Es la musicalidad armoniosa y melódica del habla: su timbre, intensidad y tono. Así, el acento de la frase es el núcleo de un contorno entonativo. Esto hace diferente un enunciado frente a otro por sus características expresivas o de acto de habla. Adicionalmente, el factor cultural puede añadir un patrón diferenciador en tanto los mecanismos lingüísticos con los que cuenta para expresarlo. En aimara, la repetición adverbial es uno de esos mecanismos: “Jupax(a) amuyt’as[a] amyt’asaw[a] uka markat[a] qillqt’atayna, siwa.” (Se dice que había reflexionado mucho para escribir sobre ese pueblo.).

Las diferentes entonaciones lingüísticas son:

- Declarativa o neutra: Se caracteriza por ser prominente y melodiosamente plana como en “Jupax(a) yatxati.

-Interrogativa: En español, se caracteriza por ser melodiosamente de subida-bajada, pero en aimara es plana.

-Enfática: Se caracteriza por ser melodiosamente ondulada.

-Suspendida: Se caracteriza por ser melódicamente plana e incompleta.

c) Ritmo

Comprenden las pausas lógicas en la cadena hablada y que demarcan la duración de la emisión de cada sílaba o palabra de manera aproximada para lograr la fluidez. En aimara, además de la compaginación de la duración entre sílaba y palabra, la presencia o no de la elisión vocálica juega también un papel importante. Este hecho prosódico está también relacionado a la modulación.

2.2.6.3.3. Actos de habla

Lozano Bachioqui (2011) dice que los actos del habla son el lenguaje en acción resultado de la dinámica de los elementos de la comunicación, en otras palabras, al interactuar lingüísticamente no sólo enunciamos una secuencia de palabras con una gramática, sino que

buscamos lograr alguna realización como describir, preguntar, aconsejar, discutir, explicar, etc. En este sentido, para una mayor efectividad, los elementos suprasegmentales son excelentes portadores comunicativos adicionales. En aimara, esto se lo puede explicar con la elisión y la no elisión vocálica. Por ejemplo: “Jupax[a] yatxati” (Él /Ella ha investigado) es un enunciado que informa o declara, pero si no se hace la elisión: “Jupaxa yatxati” o “Jupawa yatxati” se alejan un poco de la elisión requerida por cuestiones gramaticales para comunicar que “El /Ella tiene el conocimiento/ la experiencia de lo investigado y que se le debería consultar a él /ella”.

2.2.7. Competencia científica

2.2.7.1. *Ciencia*

Maranto Rivera y González Fernández (2015) entienden la ciencia como todo lo que sabemos, conocemos y llegamos a conocer y saber, de una manera científica, sobre los diferentes fenómenos que nos rodean.

Bajo ese entendido, de acuerdo con García Contreras y Ladino Ospina (2008), el modelo de aprendizaje por investigación aproxima al aprendiz al mundo científico, así su competencia científica se activa y desarrolla a través de un proyecto de investigación para el que debe aplicar: toma de decisiones, redacción, lectura, innovación, comunicación de resultados, etc. En este sentido, el estudiante aprende investigando, es decir, buscando y/o proponiendo soluciones a problemas reales de su entorno o haciéndolos notar desde un punto de vista académico y, por tanto, ordenado, estructurado, lógico, metódico y sustentado. De esta forma, además, en él o ella se fomentan actitudes positivas hacia la ciencia. Este modelo debe contemplar tres etapas:

- **Iniciación.** Las actividades deben enfocarse en la máxima participación del estudiante para motivarlo e introducirlo a las implicaciones del trabajo científico.
- **Desarrollo.** Las actividades están destinadas al proceso de investigación propiamente dicho, vale decir, a la explicitación y la resolución de la situación problemática.

- Finalización. Las actividades tienen que ver con las oportunidades de elaboración de informes, socialización de resultados y de aplicación de los conocimientos nuevos.

La competencia científica es el resultado de la práctica, la teoría, la experiencia y el contexto en los que se desarrollan habilidades interrelacionadas activamente. Por tanto, esta competencia contempla procesos cognitivos y sociales, que no limitan al estudiante a la selección y procesamiento de información, sino que le exigen valerse de su creatividad y proposición para enfrentar y resolver problemas de manera ética construyendo significados contextualizados.

Por su parte, Martínez Torregrosa y Carrascosa Alís (2020) dicen que:

Aunque el concepto de “Competencia Científica” (en adelante CC), no es unívoco (YUS et al, 2013), lo cierto es que existe un elevado consenso en que dicha competencia se puede entender cómo saber (los contenidos conceptuales), saber hacer (relacionado con aspectos procedimentales y metodológicos) y, además, saber ser y estar (relacionado con aspectos axiológicos como, por ejemplo, una actitud positiva, mayor interés hacia la ciencia y su aprendizaje, perseverancia ante la dificultad, trabajar en equipo, etc.) (p.5).

La competencia científica es aquella que permiten desarrollar las habilidades del proceso científico. En otras palabras, son habilidades para poder definir problemas que nos rodean, poder observar, hacer hipótesis, experimentar, obtener conclusiones, generalizar y aplicar la información que se tiene. Las habilidades científicas incluyen aquellas que cada persona puede utilizar en cada etapa diaria de su vida para resolver problemas y de esta manera mejorar la calidad de vida.

2.2.7.2. Competencias del investigador científico

Rivas Tovar (2011) hace referencia al Modelo LART 2011 que contiene nueve competencias que un investigador debe poseer y en su propuesta se señala la importancia del dominio de la expresión escrita y la oral y en el año 2021 lo actualiza añadiendo 3 competencias más:

- ✓ Saber plantear un problema

- ✓ Elaborar un marco contextual
- ✓ Revisar el estado del arte
- ✓ Crear y validar un instrumento de recolección de datos
- ✓ Construir, validar y simular modelos
- ✓ Dominar técnicas de análisis de datos
- ✓ Dominar el estilo de redacción científica
- ✓ Escribir un artículo científico
- ✓ Presentar trabajos de investigación en congresos
- ✓ Tener conocimiento de cultura universal y dominio del inglés
- ✓ Conocer sobre epistemología
- ✓ Conocer y aplicar tecnologías TIC –TAC

2.2.7.3. Aprendizaje de un idioma para propósitos o fines específicos

Siguiendo lo que se entiende por aprendizaje de una lengua, normalmente el inglés, con propósitos específicos (ESP), Montes De Oca Sánchez (2017) dice que:

Si bien los estudios relacionados con ESP han cobrado una gran relevancia durante los últimos años dentro de la lingüística aplicada, la frontera del término todavía se encuentra bastante difusa, no solo en lo que atañe a la delimitación del concepto; sino también a la elección de la etiqueta. De acuerdo con Flowerdew y Peacock (2011) la definición del ESP se encuentra directamente relacionada con la satisfacción de las necesidades específicas de los alumnos en disciplinas particulares, diferenciándola del GE (General English) en su discurso, semántica y sintaxis.

...parece claro afirmar que la noción de inglés para Fines Específicos (ESP) responde a la enseñanza de la lengua inglesa con fines primordialmente utilitarios o instrumentales, a

fin de que el discente pueda ejecutarlo dentro de su actividad profesional supliendo las necesidades del estudiante. (p.13)

Este mismo entendimiento se puede transpolar al aprendizaje del aimara, ya que al tener un número considerable de hablantes dentro y fuera del Estado Plurinacional de Bolivia, los aportes de conocimiento científico serían igualmente aprovechados como los que se dan a través del inglés, es decir, en un campo del saber específico, el cual permitiría avances científicos importantes desde la lógica aimara.

2.2.8. Marco Común de Referencia Europea

El Marco Común de Referencia Europea es una guía que ofrece bases para elaborar programas de idiomas y todo lo que concierne al proceso de enseñanza y aprendizaje de estos. Este marco describe las capacidades, competencias, destrezas y habilidades, principalmente lingüísticas, que debe tener un aprendiz de acuerdo con la cercanía o familiarización con una lengua para afrontar situaciones comunicativas en circunstancias reales de la vida. De este modo, está pensado para señalar los niveles de dominio de lengua midiendo y facilitando el seguimiento al proceso de aprendizaje.

Se sugieren seis niveles orientativos (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) los cuales pueden subdividirse en el caso de ser más precisos y minuciosos por factores de tiempo, contenido y estudiante. Por lo mencionado, este documento sirve para planificar un sílabo o currículo, certificar el grado de manejo de una lengua y facilitar el autocontrol del proceso de aprendizaje.

En el presente estudio, los participantes se encontraban entre A1 y A2 en cuanto a conocimiento y manejo del idioma aimara, esto es, de básico a intermedio.

2.2.9. Estrategias didácticas

Flores Flores, Ávila Ávila, Rojas Jara, Sáez González, Acosta Trujillo, y Díaz Larenas (2017) reflexionan sobre las definiciones de estrategia didáctica y rescatan lo siguiente:

Díaz (1998) las define como: “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (p.19).(…) de acuerdo a Tebar (2003) la cual consiste en: “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes” (p. 7).

Bajo el enfoque por competencias, los agentes educativos encargados de los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser competentes en cuanto al ejercicio del diseño y/o planificación de una clase, así como también en la operacionalización de situaciones de carácter didáctico. (p. 13)

Para nuestros propósitos investigativos, la estrategia didáctica basada en la fonética y fonología experimental fue viabilizada más desde la enseñanza debido a que es el agente educador quien desarrolló las acciones pedagógicas para el aprendizaje del idioma aimara con fines académico- científicos fomentando y potenciando el desarrollo de las competencias científica, paralingüística y lingüística en los estudiantes.

2.2.9.1. Tipos de estrategias didácticas según el actor en el Proceso Enseñanza Aprendizaje

Flores Flores, Ávila Ávila, Rojas Jara, Sáez González, Acosta Trujillo, y Díaz Larenas (2017), citando a Alonso-Tapia (1997), aseguran que hay dos grandes clases de estrategias didácticas:

2.2.9.2. Estrategias didácticas de aprendizaje

Éstas son empleadas por el agente o actor de aprendizaje, es decir, por el estudiante, para reconocer, aprender y aplicar la información o nuevo contenido facilitado por el agente de enseñanza. De esta manera, el aprendiz las usa para organizar y comprender contenidos o ideas clave. Entonces, ellas son más individuales y personales por lo que tienen relación con el estilo de aprendizaje.

2.2.9.3. Estrategias didácticas de enseñanza

Éstas son acciones pedagógicas programadas por el agente o encargado de llevar a cabo el proceso de instrucción, capacitación o facilitador de la recepción de nuevos conocimientos en los estudiantes promoviendo y facilitando el aprendizaje significativo.

Por otra parte, estos mismos autores, Flores Flores, Ávila Ávila, Rojas Jara, Sáez González, Acosta Trujillo y Díaz Larenas (2017) citan a Díaz y Hernández (1999) para describir lo siguiente:

Es importante mencionar que las estrategias didácticas contribuyen de manera positiva al desarrollo de las competencias de los estudiantes. La toma de decisiones, con respecto a qué estrategias aplicar en clases depende, como indican Díaz y Hernández (1999), de dos elementos clave: el momento de la clase en que se ocuparán, ya sea durante el inicio, desarrollo o cierre, y también la forma en cómo se presentarán dichas estrategias, aspecto que está intrínsecamente relacionado con el momento de su respectivo uso (p.15).

De lo que derivan tres estrategias base de enseñanza para el desarrollo del PEA:

- *Estrategias preinstruccionales:* Responden al qué y cómo, activan los conocimientos previos del estudiante con los que se puede contextualizar y generar expectativas. Se las aplican al inicio de la clase.
- *Estrategias coinstruccionales:* Buscan reforzar los contenidos curriculares durante el PEA, enfocándose en la atención y recepción de la información para que el estudiante pueda asimilar la nueva idea organizándola y relacionándola, así llevándola a nivel de conocimiento. Se las aplican durante el desarrollo de la clase.
- *Estrategias Postinstruccionales:* Permiten tener una síntesis integradora y crítica del contenido. Se las aplican al concluir la clase.

En el presente trabajo estas estrategias se las han empleado a nivel macro y micro para hacer más sistemática la investigación. A nivel macro, en la manera dosificada que se

ha ido abarcando las temáticas para la consecución del producto final. A nivel micro, en el sentido de desarrollo de cada tema por sesión para las que se han determinado subestrategias o actividades específicas. Al respecto, Negrete (2010), citado por Flores Flores, Ávila Ávila, Rojas Jara, Sáez González, Acosta Trujillo, y Díaz Larenas (2017), recomienda que es importante considerar lo que sigue al momento de tomar decisiones para la planificación y empleo de las estrategias:

- ✓ Las características del estudiante (nivel cognitivo, socio-afectivo, motivaciones, conocimiento, estilo de aprendizaje, etc.)
- ✓ Tipo de dominio del conocimiento en generar y el contenido a abordarse
- ✓ Objetivo pedagógico (actividades para el estudiante con relación a la meta del curso)
- ✓ Monitoreo del PEA

En esta lógica, para aprender el aimara como el que se propuso en este estudio, fue fundamental para que quien lo hacía pudiera apoyarse en procedimientos que le permitiera comprender, reconocer, practicar y aplicar, seriamente y de manera responsable, los sufijos, los aspectos lexicales, ortológicos, ortográficos, grafemáticos y el formato académico-científico para diferenciarlo en su presentación informal y/o coloquial de una formal.

2.2.10. Rasgos comunes entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje

Citando a Monereo (1997), Flores Flores, Ávila Ávila, Rojas Jara, Sáez González, Acosta Trujillo, y Díaz Larenas (2017) mencionan los siguientes:

- ✓ Participantes activos: estudiantes y docentes
- ✓ Contenido a ser enseñado y aprendido (conceptual, procedimental y actitudinal).
- ✓ Ambiente del proceso de enseñanza-aprendizaje (espacio y temporal)
- ✓ Concepciones y actitudes del estudiante en relación a su propio proceso de aprendizaje

- ✓ e) Tiempo
- ✓ f) Conocimiento previo del estudiante
- ✓ g) Modalidad de trabajo (individuales pares o en grupo)
- ✓ Proceso evaluativo (diagnóstico, formativo o sumativo)

2.2.10.2. Tipos de subestrategias didácticas según el propósito en el Proceso Enseñanza -Aprendizaje

✓ **Estrategias cognitivas**

Según Valle, González Cabanach, Cuevas González, Fernández Suárez (1998), este tipo de estrategias exigen al aprendiente seleccionar, integrar y combinar la nueva información con los conocimientos que ya posee, mecanizándola para codificarla, comprenderla, reproducirla, recordarla o recuperarla y ser capaz de usarla posteriormente. Por tanto, este tipo de estrategia permite la intervención de la enseñanza para su aplicabilidad.

Este tipo de estrategia puede servir para las actividades de comparación y contraste entre los sonidos y alfabetos del castellano o español, inglés y aimara. También, en su versión de mnemotecnia es muy útil para justificar el empleo del paréntesis y el corchete para la elisión vocálica externa. Pues, como lo afirma De Los Santos Armenta (2024) la mnemotecnia puede englobar subestrategias o técnicas para retener y recuperar un dato mediante asociaciones significativas de ideas, términos o conceptos.

✓ **Estrategias meta cognitivas**

Elosúa (1993) dice que este tipo de estrategia permite al aprendiz ser consciente de su proceso de aprendizaje supervisándolo y controlándolo según convenga. El estudiante tiene que identificar las capacidades, habilidades y competencias con las que cuenta para la resolución de una tarea. Según Flavell (1981, 1985) (véase la figura 3), este conocimiento meta cognitivo estaría formado por tres variables importantes : variables personales o conocimientos de las capacidades y limitaciones cognitivas propias, variables de tarea o conocimiento de las características y dificultades específicas de una tarea determinada y

variables de estrategia o conocimiento de las ventajas o inconvenientes de los diferentes procedimientos en la realización de las tareas.

✓ **Estrategias de manejo de recursos**

Valle, González Cabanach, Cuevas González, y Fernández Suárez (1998) definen este tipo de estrategia como una gama de actividades apoyadas con recursos para facilitarle al estudiante la ejecución de una determinada tarea de la mejor manera. La sensibilización al estudiante con su aprendizaje es fundamental por lo que generar motivación, actitud y afecto positivos juega un papel funcional dentro de esta clase de estrategia. Es conocida también como estrategia socio-afectiva o motivacional. Por lo que crear buenas condiciones para el aprendizaje es su principal característica. Entonces, este tipo de estrategia también admite la intervención de la enseñanza para su aplicabilidad. Así, una manera de sensibilizar al aprendiz de aimara L2 a nivel académico-científico es que la actividad que se le proponga tenga relación con su formación profesional, por ejemplo, con el uso de vocabulario técnico de su área o el tema de un ensayo.

✓ **Estrategias comunicativas**

Según el Centro Virtual Cervantes, este tipo de estrategia se refiere a los mecanismos comunicacionales alternativos que se pueden emplear para superar limitaciones lingüísticas en el uso de la L2 y así garantizar el contacto y lograr cumplir propósito de la interacción.

En el presente estudio, esta estrategia se lo ha empleado en relación a la competencia paralingüística y científica con la oratoria y a la lingüística con la sinonimia, antonimia y creación léxica.

2.2.11. Estrategias por competencias

Tobón (2003), citado por Rodríguez Cruz (2007), dice que las estrategias desarrolladas a partir de un enfoque por competencias facilitan y fomentan el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la autorresponsabilidad formativa, la cooperación, la autorreflexión frente a una tarea y la comprensión individual, social y ambiental. Como ya es sabido, el estudiante no viene vacío al PEA, entonces canalizar sus conocimientos previos

y experiencias para la construcción de otros nuevos es significativo. Por esta razón, en el presente estudio se vio por conveniente facilitar el aprendizaje de un aimara académico-científico sobre la base de la formación de los diplomantes. Así, ellos pudieron comunicar y compartir sus conocimientos en el idioma originario desde la propia lógica del mismo, lo cual fomentó la interculturalidad y el respeto a otra cultura y lengua.

2.2.12. Construcción de estrategias didácticas

Rodríguez Cruz (2007) recomienda tomar las siguientes consideraciones para la elaboración de una estrategia didáctica para el alcance de los objetivos instruccionales:

- ✓ Intención o propósito claro
- ✓ Sólo una intención por estrategia
- ✓ Reflexión sobre la relación de la estrategia con el contenido: información, habilidades, actitudes y valores
- ✓ Aprendizaje activo, vivencial y cooperativo
- ✓ Desglose detallado en sesiones o pasos de las actividades y comunicación del estudiante para el aprendizaje del contenido
- ✓ Ver recursos y condiciones para su aplicabilidad
- ✓ Cálculo de tiempo de desarrollo y asimilación
- ✓ Bautizar la estrategia con un nombre atractivo que describa: qué, cómo se hace y el resultado
- ✓ Probar a través de la observación
- ✓ Reflexión y toma de notas del proceso y los resultados: perfección continua

2.2.13. Fonética y fonología

La función principal de toda lengua es la comunicación como medio de interacción entre las personas. Por tal motivo, en este proceso de comunicación no solo se debe tomar en cuenta la gramática de una lengua, sino también los sonidos que tiene una lengua. Este último aspecto está directamente relacionado con la Fonética y Fonología. Estas disciplinas cumplen una función muy importante para aprender cualquier idioma, puesto que permiten estudiar las características de cada sonido que es empleado para conformar elementos en cadena que generar significados y que, junto a otros aspectos suprasegmentales, como el acento, dinamizan la comunicación humana.

Es así que, el estudio de la Fonología y la Fonética aplicado a la enseñanza – aprendizaje de la lengua es una herramienta muy útil y esencial debido a su directa relación con la pronunciación, la cual llega a ser el medio primario para poder expresarnos escrita y oralmente y llevar a cabo una buena comunicación toda vez que se comprenda cómo se deben articular los sonidos de la lengua aprendida, modular la voz y hacer posible la realización de las funciones del lenguaje para la expresión de las ideas a un interlocutor o público.

2.2.13.1. Fonética

La Fonética es definida como aquella disciplina de la Lingüística mediante la cual podemos estudiar los aspectos físicos de los sonidos, su realización real. En otras palabras, mediante la Fonética definimos los sonidos desde el punto de vista auditivo o perceptivo, acústico y articulatorio.

Para nuestro estudio, nos apoyamos en las fonéticas articulatoria y perceptiva porque nuestra intención tuvo que ver con la realización y reconocimiento de los sonidos propios del aimara en una situación comunicativa particular: ámbito académico-científico en el que la producción y la comprensión comunicativas tienen que ser lo más claras, precisas y funcionales posibles.

2.2.13.2. *Fonética Articulatoria*

De acuerdo a Sonco Fernandez (2015), hay tres maneras de clasificar los sonidos consonánticos: según las cuerdas vocales, el modo de articulación y el punto de articulación. Mientras que según Bigot (2010), la fonética articulatoria define los sonidos tomando en cuenta los criterios de modo de articulación, punto de articulación, la acción de las cuerdas vocales y la del velo del paladar.

✓ **Por la acción de las cuerdas vocales**

Sonco Fernandez (2015) explica que la realización de todo sonido comienza en la glotis y si las cuerdas vocales allí vibran o participan, entonces se producen sonidos sonoros, de otro modo, serán sordos. Por tanto, como indica Bigot (2010), si el aire proveniente de los pulmones provoca vibración de las cuerdas vocales, se realizan sonidos sonoros como [b] [d] [g]; más al contrario, serán sonidos sordos como [p] [t] [k]. En aimara, español e inglés hay sonidos sonoros y son principalmente las vocales.

✓ **Por la acción del velo del paladar**

Bigot (2010) indica que cuando el velo del paladar se encuentra elevado, el aire se dirige por la cavidad bucal, por lo que lo articulado será oral. Las vocales y la mayoría de las consonantes del castellano son orales. En el caso de que el velo del paladar, cuando esté hacia abajo, esto hace que el paso de aire ocurra por las fosas nasales, lo que produce articulaciones nasales como [m] [n] [ɲ]. En aimara, español e inglés hay sonidos nasales.

✓ **Modo de articulación**

Cayetano Choque (2008) dice que el modo de articulación tiene que ver con el modo o la forma en la que la corriente de aire viaja desde los pulmones para salir, de manera libre o no, por la cavidad bucal o la nasal para producir o realizar un sonido lingüístico, considerando la intervención o participación de articuladores activos y pasivos. En este sentido, se puede mencionar la diferencia que hay entre el aimara frente al español y el inglés, por sus sonidos glotales, lo cual implica reflexionar en su proceso de aprendizaje, subrayando el impacto que tiene este fenómeno fonético en el plano comunicativo tanto oral como escrito.

Con todo, esta autora indica que hay dos tipos de modo de articulación según la participación de los órganos fonadores:

2.2.13.2.1. Modo de articulación consonántica

Se caracterizan por:

-Por la aproximación en mayor o menor medida de los articuladores en la cavidad supraglótica (faringe, cavidad de la boca, fosas nasales, glotis), hay modificación de la corriente de aire de salida para la producción de estos sonidos.

-En el caso de la producción de sonidos consonánticos sonoros, las cuerdas vocales no vibran tanto como cuando se producen los sonidos vocálicos como tal.

Así, se pueden mencionar los siguientes sonidos consonánticos:

a) Sonidos oclusivos

Cuadro 4: Modo de articulación consonántica

Tipo de sonido y su articulación	Subtipo del sonido																				
Oclusivo: Grado de constricción máxima por el estrechamiento de los órganos articuladores; paso de aire minúsculo o bloqueado temporalmente (velo del paladar pegado a la pared faríngea), sonido sordo.	Puros o simples: cierre de articuladores y explosión con la glotis abierta. Aspirados: Luego de la explosión sigue un soplo laríngeo a causa del estrechamiento parcial de la glotis. Glotalizadas o eyectivas: Una explosión u oclusión adicional (simultánea o seguida a la supraglótica) es demandada, pero a nivel glotis. Ésta se encuentra cerrada totalmente. Entonces, hay dos obstrucciones de aire en su producción.																				
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>En lengua</th> <th colspan="3">Realización de una oclusiva sorda</th> </tr> <tr> <td></td> <th>Simple</th> <th>Aspirada</th> <th>Glotalizada</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Aimara</td> <td>[p], [t], [k].[tʃ], [q]</td> <td>[p^h], [t^h], [k^h], [tʃ^h], [q^h]</td> <td>[pʔ], [tʔ], [kʔ], [tʃʔ], [qʔ]</td> </tr> <tr> <td>Español</td> <td>[p], [t], [k].[tʃ],</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Inglés</td> <td></td> <td>[p^h], [t^h], [k^h], [tʃ^h],</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	En lengua	Realización de una oclusiva sorda				Simple	Aspirada	Glotalizada	Aimara	[p], [t], [k].[tʃ], [q]	[p ^h], [t ^h], [k ^h], [tʃ ^h], [q ^h]	[pʔ], [tʔ], [kʔ], [tʃʔ], [qʔ]	Español	[p], [t], [k].[tʃ],			Inglés		[p ^h], [t ^h], [k ^h], [tʃ ^h],	
En lengua	Realización de una oclusiva sorda																				
	Simple	Aspirada	Glotalizada																		
Aimara	[p], [t], [k].[tʃ], [q]	[p ^h], [t ^h], [k ^h], [tʃ ^h], [q ^h]	[pʔ], [tʔ], [kʔ], [tʃʔ], [qʔ]																		
Español	[p], [t], [k].[tʃ],																				
Inglés		[p ^h], [t ^h], [k ^h], [tʃ ^h],																			

Nota: Comparación de sonidos oclusivos del aimara, español e inglés.

Como se puede apreciar, tanto el español como el inglés son referentes exactos para la diferenciación entre los oclusivos simples y aspirados, en tanto que, con las glotalizadas, la consciencia fonológica del aprendiz requiere un esfuerzo de explosión para realizarlos. Con todo, al estar consciente de los órganos que intervienen en su realización se pueden encontrar técnicas como la imitación de sonidos. Así, se pueden presentar algunos ejemplos en contexto para los sonidos oclusivos:

Cuadro 5: Sonidos oclusivos sordos en contexto para su fonación

Lengua	Realización de una oclusiva sorda		
Aimara	Simple “Pataka” → [pa'taka] (cien) “Kayu” → ['kaju] (pie)	Aspirada “Thakhi” → [tʰakʰi] (camino) “Chhaja” → [tʰaxa] (afonía)	Glotalizada [pʔ], [tʔ], [kʔ], [tʃʔ], [qʔ]
Español	“Patada” → [pa'ta ða]. “Calle” → ['ka ʎe]		Fricativo velar sonoro del español [ɣ] como en: “Alagar” → [ala'ɣar] similar a [q] en: “qiru” → [q'ε ru] (vaso)
Inglés		“Ten” → [tʰɛn] (diez) Teacher” → [tʰɪtʰər] (profesor)	

Nota: Descripción de los sonidos oclusivos sordos.

b) Sonidos africados

Cuadro 6: Sonidos fricativos del aimara, español e inglés

Tipo de sonido y su articulación	Subtipo del sonido	
Fricativo, espirante, constrictiva o continua: Cierre de los articuladores no es completo; hay una fricción del aire espirado sobre la superficie de la lengua en situación plana, esto causa una especie de ruido que se puede sentir; la obstrucción ocurre a nivel de laringe.	Sordo: Sin intervención de las cuerdas vocales.	
	Sonoro: Con intervención de las cuerdas vocales.	
	En lengua	Realización de una fricativa
		Sorda
Aimara	[s]. [ʃ], [x], [χ]	No se comparten con el aimara, porque en esta lengua sólo son sordas.
Español	[s]. [ʃ], [x], [χ]	
Inglés	[s]. [ʃ], [h]	

Nota: Descripción de sonidos fricativos del aimara, español e inglés.

En cuanto, a los sonidos sordos compartidos entre las lenguas, [s], [ʃ], [x],[χ] , sobre todo el español, coadyuva claramente en la pronunciación, por lo que no representan una dificultad en su realización; por ejemplo: “suyaña” →[su'ya ña] (esperar), como en “sí”→ [si] (sí).

c) Sonidos aproximantes

Cuadro 7: Sonidos aproximante, semiconsonantes o semivocales en el aimara, español e inglés.

Tipo de sonido y su articulación	Subtipo del sonido										
Aproximante, semiconsonante o semivocal: Grado de constricción de los articuladores menor que para los fricativos, en cambio, más algo parecido al de las vocales, por lo que no se presenta el ruido de rozamiento característico de los espirantes. Estos sonidos son sonoros por la intervención de las cuerdas vocales en su producción.	No hay subtipo del sonido.										
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>En lengua</th> <th>Realización de una aproximante</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Sonora</td> </tr> <tr> <td>Aimara</td> <td>[j], [w] “mayt’aña” →[maj’ tʔa ña] (prestar)</td> </tr> <tr> <td>Español</td> <td>[j], [w] “arraigo” → [a' raj yo]</td> </tr> <tr> <td>Inglés</td> <td>[j], [w] “yellow”→ ['jɛloo]</td> </tr> </tbody> </table>	En lengua	Realización de una aproximante		Sonora	Aimara	[j], [w] “mayt’aña” →[maj’ tʔa ña] (prestar)	Español	[j], [w] “arraigo” → [a' raj yo]	Inglés	[j], [w] “yellow”→ ['jɛloo]
	En lengua	Realización de una aproximante									
		Sonora									
	Aimara	[j], [w] “mayt’aña” →[maj’ tʔa ña] (prestar)									
Español	[j], [w] “arraigo” → [a' raj yo]										
Inglés	[j], [w] “yellow”→ ['jɛloo]										

Nota: Descripción de sonidos aproximantes, semiconsonantes o semivocales en el aimara, español e inglés.

Como se puede apreciar, la realización de las aproximantes no representa tampoco una dificultad en aimara, porque son las mismas en las tres lenguas.

d) Sonidos africados

Cuadro 8: Sonidos africados en el aimara, español e inglés

Tipo de sonido y su articulación	Subtipo del sonido						
Africado: Resultado de movimiento de oclusión y fricción simultáneo. También llamado semi-oclusivo o semi-fricativo, sonido sordo Siñani A, J.R. (2012) y Cayetano Choque, M. (2008)	Puros o simples: cierre de articuladores y explosión con la glotis abierta. Aspirados: Luego de la explosión sigue un soplo laríngeo a causa del estrechamiento parcial de la glotis. Glotalizadas o eyectivas: Una explosión u oclusión adicional (simultánea o seguida a la supraglótica) es demandada, pero a nivel glotis. Ésta se encuentra cerrada totalmente. Entonces, hay dos obstrucciones de aire en su producción.						
<table border="1"> <thead> <tr> <th>En lengua</th> <th>Realización de una africana</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Sorda</td> </tr> <tr> <td>Aimara</td> <td>[tʃ̠], [tʃ̠ʰ], [tʃ̠ʔ] (simple, aspirada y glotalizada)</td> </tr> </tbody> </table>	En lengua	Realización de una africana		Sorda	Aimara	[tʃ̠], [tʃ̠ʰ], [tʃ̠ʔ] (simple, aspirada y glotalizada)	
En lengua	Realización de una africana						
	Sorda						
Aimara	[tʃ̠], [tʃ̠ʰ], [tʃ̠ʔ] (simple, aspirada y glotalizada)						

Español	[tʃ]
Inglés	[tʃ]

Nota: Descripción de sonidos africados en el aimara, español e inglés.

Las tres lenguas comparten el sonido [tʃ] para el mismo dígrafo <ch> por lo que tampoco representa una dificultad. Sin embargo, para las otras dos del aimara, esto es [tʃ^h], [tʃʔ], el aprendiz requiere aún más práctica porque el sólo limitarse a pronunciar o reconocer [tʃ] puede dar lugar a ambigüedades en su comunicación tanto oral como escrita, ya que en aimara el trimínimo fonético consonántico repercute en la diferencia de significados.

Cuadro 9: Sonidos africados en contexto para su fonación

Lengua	Realización de una oclusiva sorda		
	Simple	Aspirada	Glotalizada
Aimara	“Chaka” → [tʃaka] (puente)	“Chhaja” → [tʃ ^h axa] (afonía)	“Ch’illa” → [tʃʔiɬa] (arcilla de alfarero)
Español	“Chile” → [tʃile].	Énfasis en aspiración	Énfasis en explosión
Inglés	“Teacher” → [ti:tʃər]		

Nota: Descripción de los sonidos africados

e) Sonidos nasales

Cuadro 10: Sonidos nasales en el aimara, español e inglés

Tipo de sonido y su articulación	Subtipo del sonido								
Nasal: Con obstrucción total de la cavidad bucal, salida de corriente de aire por la cavidad nasal gracias a la separación de la úvula de la pared de la faringe, sonido sonoro. Moya, O. (2010) y Cayetano Choque, M. (2008)	No hay subtipos del sonido.								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>En lengua</th> <th>Realización de una nasal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Aimara</td> <td>[m], [n], [ŋ]</td> </tr> <tr> <td>Español</td> <td>[m], [n], [ŋ]</td> </tr> <tr> <td>Inglés</td> <td>[m], [n], [ŋ]</td> </tr> </tbody> </table>	En lengua	Realización de una nasal	Aimara	[m], [n], [ŋ]	Español	[m], [n], [ŋ]	Inglés	[m], [n], [ŋ]
En lengua	Realización de una nasal								
Aimara	[m], [n], [ŋ]								
Español	[m], [n], [ŋ]								
Inglés	[m], [n], [ŋ]								

Nota: Descripción de sonidos nasales en el aimara, español e inglés.

Éstos tampoco representan dificultad en su realización, pues son compartidos, en su totalidad, entre el aimara, el inglés y el español.

f) Sonidos laterales

Cuadro 11: Sonidos laterales en el aimara, español e inglés

Tipo de sonido y su articulación	Subtipo del sonido										
Lateral: Llamado también líquido, ocurre con una oclusión en un lado o el centro de la boca y hay una participación activa de las cuerdas vocales durante su producción. Moya, O. (2010)	No hay subtipos del sonido.										
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>En lengua</th> <th>Realización de una lateral</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Sonora</td> </tr> <tr> <td>Aimara</td> <td>[l]. [ɭ]</td> </tr> <tr> <td>Español</td> <td>[l]. [ɭ]</td> </tr> <tr> <td>Inglés</td> <td>[l]</td> </tr> </tbody> </table>	En lengua	Realización de una lateral		Sonora	Aimara	[l]. [ɭ]	Español	[l]. [ɭ]	Inglés	[l]
	En lengua	Realización de una lateral									
		Sonora									
	Aimara	[l]. [ɭ]									
Español	[l]. [ɭ]										
Inglés	[l]										

Nota: Descripción de sonidos laterales en el aimara, español e inglés.

Como se puede observar, el español coadyuva a garantizar la pronunciación correcta de las laterales en aimara.

g) Sonidos vibrantes

Cuadro 12: Sonidos vibrantes en el aimara, español e inglés

Tipo de sonido y su articulación	Subtipo del sonido										
Vibrante: Llamado también líquido, ápice u otra parte de la lengua o la úvula (articulador activo) contra alveolos o posdorso de la lengua (articulador pasivo), sonido sonoro. Moya, O. (2010) y Cayetano Choque, M. (2008)	Simple: Un solo contacto con el articulador pasivo. Múltiple: Dos o más contactos con el articulador pasivo.										
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>En lengua</th> <th>Realización de una vibrante</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Sonora</td> </tr> <tr> <td>Aimara</td> <td>[r], [r]</td> </tr> <tr> <td>Español</td> <td>[r], [r]</td> </tr> <tr> <td>Inglés</td> <td>No comparte.</td> </tr> </tbody> </table>	En lengua	Realización de una vibrante		Sonora	Aimara	[r], [r]	Español	[r], [r]	Inglés	No comparte.
	En lengua	Realización de una vibrante									
		Sonora									
	Aimara	[r], [r]									
Español	[r], [r]										
Inglés	No comparte.										

Nota: Descripción de sonidos vibrantes en el aimara, español e inglés.

Como se ve, el aimara admite los mismos sonidos vibrantes del español, aunque con menor frecuencia de uso el vibrante múltiple [r].

2.2.13.2.2. Modo de articulación vocálica

Bigot (2010) y Moya, O. (2010) explican que su producción se caracteriza por:

-Libre salida de la corriente de aire.

- Los órganos articulatorios muestran una abertura superior en comparación a la producción de los sonidos consonánticos sonoros.

-Las cuerdas vocales vibran aún más.

Con todo, hay que considerar tres condiciones en su realización:

a) Primera condición de fonación vocálica

Cuadro 13: Posición de la lengua o forma del resonador bucal en el aimara, español e inglés.

Causa	Articulación	Resultado de sonidos vocálicos						
Posición de la lengua o forma del resonador bucal	Movimiento vertical de la lengua, de abajo a arriba, da origen a las vocales bajas, medias o altas; mientras que, por su desplazamiento horizontal, de la parte anterior a la posterior, se tienen las vocales anteriores, centrales y posteriores. Moya, O. (2010)	En lengua	Realización de vocales					
			Altas /i/, /u/	Anteriores /i/, /e/	Medias /i/, /u/, /o/, /e/	Centrales /a/	Bajas /a/	Posteriores /u/, /o/
		Aimara	[i], [ɪ], [i:] [u]. [ɔ]/ [V] [u:]	[i]. [ɪ], [i:]	[ɛ], [ə], [o], [ɔ]. [ʌ]	[ə], [a], [a:] [ɑ]. [ʌ]	[a], [a:], [ɑ]	[u], [ɔ], [o] [ɔ], [u:]
		Español	[i], [u].	[i]. [e]	[o][e]	[a]	[a]	[u], [o]
		Inglés	[i], [ɪ], [i:] [u]. [ɔ]/ [V], [u:]	[i]. [ɪ], [i:]	[ɛ], [ə], [o], [ɔ], [ʌ]	[ə], [a], [a:] [ɑ], [ʌ]	[a], [a:], [ɑ]	[u], [ɔ], [o] [ɔ], [u:]

Nota: Descripción de la posición de la lengua o forma del resonador bucal en el aimara, español e inglés.

Como se puede apreciar, el inglés es altamente beneficioso para la discriminación de los sonidos vocálicos del aimara.

Marcapaillu Achu (2009) explica lo siguiente sobre las circunstancias en las que los alófonos vocálicos pueden aparecer:

...[i] oral, se produce en la mayoría de los contextos consonánticos [isi], [imilla], [iwija] (SIC).

[I] después de la nasal /ñ/ y /y/ (SIC)[ñIq´ε] (SIC), [ñIk´Vta] (SIC), [ñIt´ε] (SIC), [yIwaña] (SIC) (Or.).

[ε] después o antes de oclusivas postvelares /q/, /qh/, /q´/ y fricativa /x/ [εqaña] (SIC), [ch´εqa] (SIC), [q´ εp ε], [p´ εqʔ ε, (SIC), [phεxε] (SIC).

...[a] oral que se produce en la mayoría de los contextos consonánticos [aruma] (SIC), [laka], [uta].

[Λ] después o antes de oclusivas velares y postvelares, [k´Λra] (SIC), [khΛkhΛ] (SIC), [q´Λñu] (SIC), [q´Λq´Λ] (SIC), [t´Λnt´Λ] (SIC).

... [u] oral en la mayoría de los contextos: [uma], [usu], [uru].

[V]Después o antes de oclusivas velares, /k/, /kh/, /k´/ [k´VtV] (SIC), [khVsV] (SIC) y fricativa /x/ [TVxV] (SIC), [ch´VxV] (SIC).

[O] Después o antes de las oclusivas postvelares /q/, /qh/, /q´/ [q´Oma] (SIC), [jaqO] (SIC), [q´Oq´O] (SIC), [jOnq´O] (SIC) (Or.). (p. 31-32).

Si bien el trabajo de este autor es importante para la fonética de la lengua aimara, sobre todo para la realización correcta de sus vocales de manera concreta y práctica, hay aspectos que se tienen que corregir y aclarar en la parte teórica. Primeramente, hace falta diferenciar la transcripción fonética de la fonológica en los sonidos consonantales; pues, la simbología fonética tiene una variedad más amplia y, en lo posible, diferente de la fonológica así como lo demuestra Laime Ajacopa (2021) en su libro *Cómo escribir en aymara/Kunjams aymarar qillqt´añani*, el cual tiene cinco ediciones desde el 2005; por ejemplo, el grafema <j>, compartida entre el español y el aimara y cuya pronunciación es la misma, de acuerdo al Alfabeto Fonético Internacional, fonéticamente debe representarse como [h] y fonológicamente también [h]; mientras que [j] o /j/ corresponde al grafema, grafía y letra <y> o <i> en la diptongación con vocales o semivocales a nivel creciente tanto en aimara

como en español como en “tierra” [tjera] y “yapa” [japa] (extra o regalo del vendedor al comprador) y, el grafema o dígrafo <ll> tiene que ser representado como [ʎ] y / ʎ /.

En segundo lugar, el fonema <u> del aimara puede tener cuatro alófonos, los otros dos son: [ɔ] y [ə], los que se escuchan en inglés si se observan las palabras “iqiqu” [ɛqɛq ɔ] (dios de la fertilidad) distinto de “ñaxu” [ɲaxo] (feo), el primero es posterior, medio, abierto y redondeado y el otro, posterior, medio, cerrado y redondeado, en cuanto a la schwa [ə], se puede percibir que puede reemplazar a cualquiera de estos dos, cumpliendo así la misma función que tiene en inglés con lo que coincidimos con la presentación de alófonos vocálicos que propone Laime Ajacopa (2021).

b) Segunda condición de fonación vocálica

Cuadro 14: Descripción de abertura de la boca o volumen del resonador bucal por grados

Causa	Articulación	Resultado de sonidos vocálicos			
		Nivel de abertura	Aimara	Español	Inglés
Abertura de la boca o volumen del resonador bucal, grado de abertura	Abertura variable: máxima, media o mínima; cuatro niveles de abertura de la cavidad bucal Moya, O. (2010) y Bigot (2010)	1er. Grado de abertura: abertura mínima cerradas	[y], [w], [i], [I], [i:] [u]. [ɔ]/ [V], [u:]	[i]. [u]	[y], [w], [i], [I], [i:] [u]. [ɔ]/ [V], [u:]
		2do. Grado de abertura: semicerradas	[o], [ɛ], [ʌ], [ə]	[e], [o]	[o], [ɛ], [ʌ], [ə]
		3er. Grado de abertura: semiabierta	[ɔ]. [ʌ]		[ɔ]. [ʌ]
		4to. Grado de abertura: abertura máxima vocales abiertas	[a], [a:] [ɑ],	[a]	[a], [a:] [ɑ],

Nota: Descripción de abertura de la boca o volumen del resonador bucal por grados.

Entonces, para realizar correctamente las vocales aimaras no es conveniente hacer lo que comúnmente se conoce como *hablar en la nariz*. Así, una actividad estratégica que se puede usar para corregir o instruir esto es la lectura modulada. Esta reflexión también sirve

de mucho para realizar e identificar todos los alófonos vocálicos del aimara comparándolos con los del inglés y el español.

c) Tercera condición de fonación vocálica

Cuadro 15: Descripción de los labios (redondeadas o no redondeadas) en el aimara, español e inglés.

Causa	Articulación	Resultado de sonidos vocálicos			
			Aimara	Español	Inglés
Posición de los labios	Labios redondeados, estirados, con resonancia labial o no, contra los dientes, con espacio o no entre los dientes y los labios	Redondeadas o labializadas, con resonancia labial	[u], [ʊ], [o] [ɔ], [u:]	[u], [o]	[u], [ʊ], [o] [ɔ], [u:]
		No redondeadas o no labializadas, sin resonancia labial	[a], [a:], [ɑ], [e]. = [ɛ], * [ə], [o] [ɔ], [i], [ɪ], [i:] [u]. [ʊ], [u:]	[a], [e], [i]	[a], [a:], [ɑ], [e]. = [ɛ], * [ə], [o] [ɔ], [i], [ɪ], [i:] [u]. [ʊ], [u:]

Moya, O. (2010) y Bigot (2010)

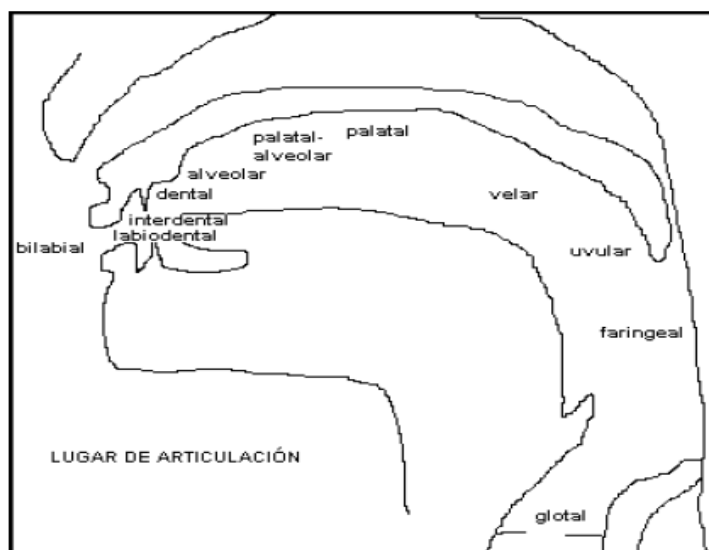
Nota: Descripción de los labios (redondeadas o no redondeadas) en el aimara, español e inglés.

En el español y el inglés se cuentan con cinco grafemas vocálicos <a, e, i, o, u>. A diferencia del primer caso, en el segundo la pronunciación de los mismos no necesariamente coincide con su representación escrita, vale decir, sólo en español es posible observar un muy leve alejamiento entre la grafía, su fonema y su(s) alófonos. Si bien el aimara carece de los dos grafemas vocálicos <e, o>, la producción fonológica y fonética puede guardar cierta similitud entre lo que caracteriza a los del español y el inglés. Esto es, los grafemas <a,i,u>son compartidas con el español y el inglés, pero para su producción, sin la intervención o influencia de los sonidos oclusivos y fricativa postvelares /q/, /qh /, /qʔ / y /x/, se acerca más al español, pero no así al inglés si observamos su cuadrilátero de vocales donde ninguna aparece, al menos no sin la participación del alargamiento vocálico propio de esta lengua <ː>. Obsérvese estos ejemplos: sarä (iré) /sara:/ y see (ver) /si:/.

2.2.13.3. Punto de articulación

Según Bigot (2010), el punto de articulación se refiere a la región, parte o zona de la boca donde ocurre la obstrucción, cierre o estrechamiento de aire; es el lugar en el que se apoya sea el ápice o dorso de la lengua.

Figura 1: Cuadro de los puntos de articulación



Nota: Bigot (2010, p.106)

Esta autora dice que, debido a este criterio distintivo de referencia lingual e intervención de otros órganos fonadores de actuación principal o secundaria, tomando en cuenta la información de sonidos fonéticos que identifica Ajacopa Laime, T. (2021), podemos mencionar términos como:

Cuadro 16: Sonidos fonéticos

Categoría	Aimara		Español	Inglés
Bilabial o labial: labios juntos para la realización	Oclusivo	[p], [p ^h], [pʔ]	[p] [m]	[p ^h] [m]
	Nasal	[m]		
	Semiconsonante	[w]		

Labiodental: labio inferior en contacto con los dientes superiores	No existe, por lo que no es necesario buscar coincidencias con las otras lenguas.		
Dental: ápice de la lengua apoyado en la zona posterior de los dientes superiores	[t]	[t]	
Alveolar: Aproximación de la lengua o contacto con los alveolos, presencia de sonido sibilante o con silbido Moya, O. (2010):	Oclusivo	[t], [tʰ], [tʔ]	[s], [l], [n] [s], [c]. [r] [s], [l], [n] [s]
	Fricativo	[s]	
	Nasal	[n]	
	Lateral	[l]	
	Vibrante	[r]. [r]	
Palatal: dorso de la lengua contra el paladar duro.	Africado	[tʃ]. [tʃʰ]. [tʃʔ]	[tʃ]. [ʃ], [ɲ], [ʎ], [j] [j]
	Fricativo	[ʃ]	
	Nasal	[ɲ]	
	Lateral	[ʎ]	
	Semiconsonante	[j]	
Velar: el dorso de la lengua en contacto con el velo o paladar blando	Oclusivo	[k], [kʰ], [kʔ]	[k] [x] [kʰ]
	Fricativo	[x]	
Uvular: dorso de la lengua hacia atrás, a nivel de la úvula	Oclusivo	[q] [qʰ], [qʔ]	[ɣ]
	Fricativo	[χ]	

Glotal: vocales momentáneamente	cuerdas juntas	[q] [q ^h], [qʔ], [x]	[ʔ]	[h]
--	-------------------	----------------------------------	-----	-----

Nota: Descripción de sonidos fonéticos del aimara, español e inglés.

Como se puede apreciar, tanto el español como el inglés son referentes prácticos para la producción, corrección y comprensión de los sonidos propios del aimara. El análisis contrastivo entre estas lenguas resulta muy beneficioso para la didáctica en la enseñanza de la lengua indígena especialmente para el que la aprende como L2, desarrollando en éste una consciencia fonológica que le permitirá expresarse tanto de manera escrita como oralmente, implicando a las cuatro habilidades lingüísticas para la codificación y decodificación de los mensajes en esta lengua. Por ello, es de suma importancia distinguir sus sonidos de sus grafos.

Para Llop Pujol (1999): “Los grafemas [consonánticos] del sistema de escritura castellano son: <b, c, d, f, g, h, j, k, m, l, n, ñ, p, r, s, t, v, w, x, y, z>” (p.41). Si se hace una comparación de correspondencia con los del inglés, éste tiene < b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, y, z>, aunque en el español la <h> es sólo una grafía, pues no cuenta con fonema alguna, por el contrario, en el inglés sí tiene representación fonética, pero también puede limitarse a ser sólo un grafo en situación combinatoria, especialmente para <ph> que parece ser otra grafía más para el fonema /f/ en palabras como <elephant>. El resto de los grafemas son iguales, mas no sus fonemas en su mayoría. En tanto que, en el aimara, los grafemas compartidos serían <j, k, m, l, n, p, r, s, t, y, w> con las otras dos lenguas y <ñ> solo con el español y la <x> sólo como letra con aquéllas.

Por finalidades prácticas y de normalización, adoptamos la representación fonológica de Layme Ajacopa (2021) para el caso de las consonantes aspiradas /ph, th, qh/ y consideramos, igualmente, / p^h t^h, q^h / como formas fonéticas de las mismas, esto es, [p^h t^h, q^h] y porque coincide con lo propuesto en el Alfabeto Fonético Internacional (AFI).

2.2.13.3.1. *Fonética Perceptiva*

Solé Sabater (1984) explica que la fonética perceptiva, receptiva o auditiva se centra en la comprensión o decodificación que el oyente o receptor tiene de un mensaje enviado por

un canal oral de un determinado código; las ondas sonoras que se transforman en impulso eléctricos llegan al sistema nervioso para luego activar las neuronas del cerebro y efectuar una reacción.

Para su aplicación es necesario contar con un estímulo lingüístico auditivo que desarrollará o entrenará la habilidad auditiva. En relación al aimara esto puede fortalecer o desarrollar en los estudiantes la comprensión de un texto oral académico-científico, la cual debe implicar un proceso de tres etapas: audición, percepción y comprensión, vale decir, la captación de los fonemas propios del aimara diferenciándolas unas de otras, discriminándoles y/o asociándolas con las propias del inglés y el español; la relación significante-significado de las cadenas fonémicas a nivel de palabra, y la asimilación e interpretación de la información de bloques de información u oraciones tomando en cuenta también el nivel suprasegmental de las mismas.

✓ **Alfabetos fonéticos**

Bigot (2010) manifiesta que:

Para representar los sonidos de las lenguas ha sido necesario elaborar alfabetos fonéticos.

La pronunciación de las lenguas no está reflejada de manera coherente en la grafía. A menudo a igual grafía no corresponde el mismo sonido, en español, por ejemplo, la “c” gráfica corresponde tanto al oclusivo velar sordo (la inicial de casa) como al fricativo sordo (la inicial de cero) que son fonéticamente distintos. También ocurre que dos grafías correspondan al mismo sonido, las grafías “b” y “v” corresponden a la oclusiva bilabial sonora...En muchas lenguas hay diferencias entre grafía y pronunciación, debidas a que la grafía es conservadora y la pronunciación se ha alejado de ella. Por lo tanto, de la forma gráfica de las lenguas no es posible extraer una idea de su pronunciación. Por otra parte (SIC) hay numerosas lenguas sin escritura. Para hacer frente a los inconvenientes de este tipo los lingüistas se sirven de alfabetos fonéticos... Alfabeto Fonético Internacional AFI, elaborado por P. Passy y D. Jones... IPA (International Phonetic Alphabet), o como API (Alphabet Pnonetique International) ... la última actualización es de 2005. Hay también otros alfabetos:

de africanistas, de arabistas (SIC) etc... La mayoría de los símbolos del AFI proceden del alfabeto latino, algunos del griego, y se utilizan también algunos signos diacríticos...

Las transcripciones fonéticas se encierran entre corchetes [] mientras que las barras / / se utilizan para las transcripciones fonológicas. (p. 103-104)

Al respecto, Mamani Quispe (2019) nos habla del alfabeto fonémico del aimara que fue oficializado a través del Decreto Supremo N° 20227 a partir del Seminario denominado “Hacia una Educación Intercultural y Bilingüe” cuya conclusión indica que esta lengua posee 30 fonemas: 26 consonantes, 3 vocales y un alargamiento vocálico, y presentando un cuadro, este autor sugiere el cuadro fonético de esta lengua en la que se aprecian los sonidos consonánticos. La Radio San Gabriel (2010) lo afirma con su propuesta de cuadro fonémico – fonético e informa que ese seminario se llevó a cabo en la ciudad de Cochabamba en fecha 8 al 12 de agosto de 1983.

Con todo, en varios de los métodos para la enseñanza del aimara, principalmente como L2, se introduce al aprendizaje del mismo con un cuadro al que se le denomina fonémico, pero el autor no hace uso de las barras o, fonético, mas no se emplean los corchetes u ocurre lo contrario, se lo llama grafemático y los grafemas van entre barras.

Laime Ajacopa (2021) sugiere, en su cuadro dedicado a los símbolos ortográficos del aimara, el uso de < > para los grafemas; por tanto, por razones de uniformidad y pedagógico-didácticas, en esta investigación se emplearon dichos elementos gráficos para las grafías y las comillas (“”) para las palabras y oraciones.

2.2.13.3.2. *Fonética Experimental*

Mendoza Lara (2017) hace la siguiente afirmación a propósito de la fonética experimental:

La fonética, entendida como el estudio y análisis de los sonidos del habla en sus niveles articulatorio, acústico y perceptivo, constituye uno de los pilares de la Logopedia. Una formación fonética adecuada es un requisito fundamental para el buen ejercicio logopédico. Un logopeda debe conocer, para poder modificar cómo se emite un sonido del

habla. Si requiere o no vibración de las cuerdas vocales, lugar y ubicación de los articuladores, coordinación de los movimientos articulatorios, etc. Igualmente, un logopeda necesita conocer la fonética suprasegmental o prosodia para conseguir que el habla de un individuo alcance el ritmo, la cadencia y la entonación que mejoren su inteligibilidad y su poder comunicativo. (p.413)

En tal sentido, este tipo de fonética se la puede entender, en términos más sencillos, como fonética de experiencia o experienciada ya que se ocupa del campo de la realización real del sonido lingüístico en una determinada situación o bajo determinadas condiciones. A esto, Rost Bagudanch (2016) añade el concepto del papel de la percepción en el cambio fonético subrayando el cambio fonético durante el proceso comunicativo. Es el receptor u oyente el que le da significado a la señal acústica, por lo que el emisor debe modificar o ajustar, relajando o reforzando, la articulación de su output lingüístico.

2.2.14. Fonología

Bigot (2010) aclara que aunque la fonética y la fonología son complementarias y ambas se enfocan en el estudio de los sonidos de una lengua, ésta última corresponde al modelo o patrón de las realizaciones sonoras que se efectúan en la fonación en cuanto al registro propio del banco o bagaje de los sonidos de un idioma, por lo que simboliza el lado teórico del sonido lingüístico mediante el cual estudiamos y entendemos la función de los sonidos cuando éstos pueden ser confrontados con sus pares mínimos o trimínimos, o estar combinados y unidos a otros en las palabras, frases y oraciones, formando significados. Por su parte, Lass (1985) plantea que la fonología es aquella subdisciplina de la lingüística relacionada con los sonidos de la lengua que tiene que ver con la función, comportamiento, y organización de los sonidos como unidades lingüísticas. En esta perspectiva, es necesario advertir al aprendiz del aimara que debe ser cuidadoso en no confundir los fonemas y los alófonos (recursos fonémicos o fonéticos) que tiene el aimara, porque sólo con los grafemas que sí son aceptables en la escritura, pues tal diferencia le asigna al aimara el nivel de lengua como tal, resaltando su derecho lingüístico.

2.2.14.1. *Fonema*

Para Troubetzkoy 1973, citado por Bigot (2010), el fonema es la unidad fonológica mínima y final en la palabra, no pudiéndose segmentar en otras más pequeñas que ella. Es un segmento fónico de función distintiva (significados intelectuales de las palabras), de particularidades pertinentes que lo oponen a otros fonemas de la lengua y poseedor de variantes fonéticas o sonidos que lo realizan. Así, Bigot (2010) distingue, en español la /p/ oclusivo, bilabial, sordo de la /b/ oclusivo, bilabial, sonoro, cuyo rasgo pertinente de diferenciación es la sonoridad. En aimara podemos mencionar la /p/ oclusivo bilabial, simple, sordo de la /pʷ/ oclusivo bilabial, glotalizado, sordo y el rasgo diferenciador pertinente lo representa la glotalización como se aprecia en el cuadro fonémico de Briggs (1993).

En cuanto al inglés, podemos hacer referencia a la /t/ oclusiva, alveolar, explosivo, sordo, y /d/ oclusiva alveolar, distensa, sonora, que muestran dos rasgos diferenciadores: la sonoridad y la distensión, como lo hacen notar en su descripción Finch, y Ortiz Lira (1982).

2.2.14.2. *Alófono*

Moya (2010) dice que: “En el momento del habla, los fonemas se concretizan y pueden tener diferentes realizaciones fonéticas. Estas variaciones fónicas se conocen como alófonos y se registran entre corchetes” (p.35). Por lo que el alófono es el hecho lingüístico real de un fonema. Es esta realización la que pone de manifiesto la cercanía, similitud o patrón que se puede considerar para la corrección de la pronunciación del aimara en comparación a los sonidos del español y el inglés. Por lo que si se quiere decir “jupatakixa” (para él/ella) → /xupatakixa/, su realización debería ser [xupatakɪxa] y no [xupatakixa] ni [xupatakexa], debido a las reglas ya establecidas por Marcapaillu Achu (2009).

2.2.14.3. *Reglas para la determinación de los fonemas y sus variantes*

De acuerdo a Troubetzkoy (1973), citado por Bigot (2010), las reglas prácticas para determinar un fonema son las siguientes:

- Regla 1

Si dos sonidos de una misma lengua se hallan en un mismo contexto fónico, con la posibilidad de reemplazarse uno por otro sin cambiar el significado intelectual de la palabra, los mismos son variantes facultativas o libres de un fonema único. En aimara a causa del contacto de lenguas, la diglosia y la migración, el proceso de simplificación puede generar la pérdida paulatina de un sonido, como lo explica Ticona Mamani (2016):

El proceso de simplificación se da por el cambio de producción fónica de glotal o aspirada a simple; surge, de igual manera, por el contacto con el castellano. En nuestro caso, la variedad local mantiene un contacto muy estrecho, por ello, realiza la simplificación la cual está condicionada por la aparición de una segunda oclusión o por un fonema fricativo dentro del término. Así tenemos por ejemplo: /phathanka > phatanka/, panza de los animales ‘; /t‘ant’a > t‘anta/, pan‘; /akhulliña > akullaña/, mascar‘; /khusa > kusa/, bien‘; /chhiqha > ch‘iqa/, ala de ave‘; /khuchhi>khuchi/, chancho‘; /jach’a > jacha/, grande‘. (p. 68)

Este fenómeno puede hacer que una variedad dialectal a nivel fonológico contribuya a la pérdida futura de los sonidos glotales y aspirados, originarios del aimara y, visto que esta lengua y cultura están en proceso de recuperación de saberes y conocimientos y de actualización al mundo moderno, ello no debería ser admisible en el proceso educativo.

- Regla 2

Si dos sonidos se hallan en la misma posición fónica y al reemplazar uno por otro se genera cambio de significado o el resultado es irreconocible, los mismos son realizaciones fonéticas de dos fonemas diferentes. En castellano, tenemos palabras como: /mono /y /momo/; en aimara: / ‘thantha /> “thantha” (viejo), /‘ t‘ant’a/ > “t‘ant’a” (pan), /‘tanta/ > “tanta”(enredo de cabellos, lana, pasto), /‘quu/ > “qullu” (cerro , montaña) , /‘k‘uu/ >”k‘ullu” (tronco, madera),/‘qa:ra/ > “qära” (sombrero, remate triangular del techo de una casa, brebaje venenoso), /‘qara/ > “qara” (siembra de cereales, mal de la piel); en inglés: /‘fi:t/ > “feet” (pies) y /‘fit/ “fit” (adaptar, sujetar, quedar).

- Regla 3

Si dos sonidos emparentados o similares fonéticos no se dan en un mismo contexto, éstos son variantes combinatorias de un mismo fonema. En español, podemos sugerir: /doc'tor/ > [dok'tor] frente a /manada/ > [ma 'na ða]; en aimara, este caso se daría más en vocales, a saber: /i 'qiqu/ > [ε `qε qɔ] > “iqiqu” (dios de la abundancia), /'q'uwa/ > [ˈq'o wa] > “q'uwa” (muña, planta aromática usada como especia), /'xaxu/ > [ˈxa xo] > “xaxu” (picante).

- Regla 4

A pesar de que dos sonidos puedan ajustarse a la regla 3, si no son contiguos ni forman grupo fónico en posiciones en las que pueden surgir autónomamente, son fonemas. En este sentido, la semivocal /j/ en español es una variante combinatoria de la vocal /i/ ya que nunca aparecen contiguas. En aimara, las semiconsonantes <y> y <w> se emplean también para el proceso de adiptongación que según la RAE es: La acción y efecto de no formar diptongo dos vocales, como en /'thija/ > “thiya” (orilla) o /'tija/ “tiya” (tía). En realidad, en aimara, la diptongación nunca se da sin la intervención de las semiconsonantes, es decir, la <a> nunca está en posición contigua a <u>. Por la interferencia del español o castellano del estudiante del aimara como L2, en el presente estudio se tuvo que reiterar sobre todo para el caso del proceso de aimarización de algunos términos que no se encontraban en nuestro banco de palabras técnicas como “sikulujiya” > /sikulu'xija/ > [sikulu'xija].

2.2.15. Análisis fonológico

Bouilles (1998), citado por Bigot (2010) habla de tres tipos de funciones en las producciones fónicas:

a) Función distintiva

Ocurre cuando hay paso a la diferenciación de significantes de dos unidades significativas, es decir, pares mínimos y trimínimos. Así, las producciones fónicas con función distintiva se denominan unidades distintivas. Hay dos clases de estas unidades: fonemas (unidades segmentales) y los acentos y tonos (unidades suprasegmentales). Los fonemas aimaras con más función distintiva son las oclusivas y las africadas porque pueden

formar triples oposiciones o trimínimos: /t'ant'a/, /'thantha/, /'tanta/. En cuanto a sus unidades suprasegmentales, su acento es principalmente paroxítona, independientemente de si se trata de una pregunta, afirmación o negación, lo que facilita su identificación son sufijos y componentes lexicales para cada forma, “-ti” es equivalente a una pregunta cerrada, “janiwa ... -kiti” es el marcador de negación en el modo indicativo; pero, su acentuación igualmente es llana. En el estudio se ha notado la tendencia que tiene el aprendiz del aimara como L2 a transferir la acentuación propia del castellano para enunciados interrogativos en aimara y, como se lo ha indicado, el sufijo “-ti” ya indica pregunta, por lo que sonaba irrelevante la función distintiva suprasegmental.

b) Función contrastiva (demarcativa y culminativa)

Las producciones fónicas marcan fronteras entre palabras a lo que se llama función demarcativa que también puede ocurrir por determinados fonemas o acento fijo. La función culminativa ocurre cuando las producciones fónicas indican la importancia de una palabra frente a otras por la acentuación. Esta es la función que más necesitaban desarrollar los participantes del presente estudio a causa de la poca conciencia fonológica que supone la elisión vocálica en lo oral y auditivo, teniendo una repercusión inmediata en la lectura y la escritura.

c) Función expresiva

Consiste en el informe que permiten las producciones fónicas del estado anímico del hablante (alegría, dolor, incertidumbre, etc.). Esta función tiene estrecha relación con las funciones del lenguaje que también juegan un papel importante en el discurso académico – científico. De hecho, es importante saber reconocerla y emplearla si se quiere difundir un conocimiento nuevo en congresos o espacios similares de alcance de masas no sólo de profesionales, sino también de gente interesada. En la presente investigación, se presentó un espacio para que las y los participantes pudieran compartir su ensayo y, fuera de los materiales que tuvieron para su presentación se puso énfasis en la aplicación de esta función y su evaluación en relación bidireccional para presentar y reconocer un texto (descriptivo, comparativo o argumentativo).

Todas estas funciones nos llaman a reflexionar del porqué son importantes los fonemas propios de una lengua, esto es, no es aconsejable verlos como meros sonidos a los que se representaron o se pueden representar por cualquier grafema, grafía o letra y mucho menos por uno que no pertenece a su sistema. A manera de ejemplo, a pesar de que ya han pasado muchos años desde que Ludivico Bertonio (1612) y, posteriormente, Juan De Dios Yapita (1968) establecieran el alfabeto aimara, todavía hoy en día hay problemas en su escritura por este desconocimiento como en “yatekaña” o “yatecaña” cuando lo correcto es “yatiqaña” (aprender).

2.2.16. Oposiciones fonológicas distintivas

Bigot (2010) señala:

Las diferencias fónicas que en una lengua dada permiten distinguir los significados son oposiciones fonológicas, distintivas, relevantes, pertinentes. Por el contrario (SIC) las diferencias fónicas que no permiten esta distinción de significados son irrelevantes o no pertinentes. Por Ej. **dame** y **dime** tienen distinto significado (Sí (SIC) se conmuta **a** por **i** cambia el significado) (SIC) la oposición a/i, en español es fonológica, distintiva, relevante. En cambio, **dame** y **da: me** (daame) (el alargamiento de la vocal mayor énfasis, pero no diferencia en el significado intelectual) (SIC) El alargamiento de las vocales en español no es pertinente. (p. 116)

Siguiendo esta explicación, en aimara podemos mencionar lo siguiente:

a) Bipletes opositivos a nivel consonántico

Los bipletes de oposición son pares mínimos, combinados según su punto y modo de articulación.

“Chika” (s. mitad, adv. Junto o juntamente), “chiqa” (adj. Recto; s. verdad)

“Para” (s. frente), “para” (adj. Árido, seco)

“Phusi /phusa” (s. instrumento musical de viento); “pusi” (Adj, y s. cuatro)

“Thakhi” (s. camino; costumbres establecidas en toda comunidad), “taki” (s. patada)

b) Bipletes opositivos vocálicos

“Qhara” (s. mañana), “q`ara” (adj. Sin vegetación, pelado, fig. nombre dado a los criollos y mestizos), “qära” (s. sombrero, montera de la llamerada o de la mama t`alla, triángulo, remate triangular de techo de una casa, brebaje venenoso que produce manchas en la piel), “qara” (s. siembre de cereales, mal de la piel que presenta manchas blancas)

Tripletes opositivos a nivel consonántico

Para Cerrón Palomino, R. y Carvajal, J. (2009), desde un análisis del aimara, la oposición triple o triplete opositivo es la oposición sistemática entre tres tipos de consonantes correspondientes a cinco puntos de articulación en relación a las consonantes oclusivas:

- *Oclusivas bilabiales*: /p/ “pata” (encima), /ph/ “phata” (partido) y /p’/ “p’ata” (cavar)
- *Oclusivas dento-alveolares*: /t/ “tanta” (junta), /th/ “thantha” (andrajo) y /t’/ “t’ant’a” (pan)
- *Oclusivas palatales*: /č/ čura- (dar), /čh/ čhuru (pico) y /č’/ č’uru (caracol)
- *Oclusivas velares*: /k/ kanka (asado), /kh/ khankha (áspero) y /k’/ k’ank’a (costra)
- *Oclusivas postvelares*: /q/ qutu (grupo), /qh/ qhutu (papada) y /q’/ q’utu (bocio) (p.175)

A estos podemos adicionar los siguientes casos:

“Aqu” (muela), “axu” (s. Cadena o conjunto de eslabones trabados), “aju” (s. gargantilla, collar, cinta de colores que en cierta fecha –Carnavales, Espíritu, etc. –se acostumbra poner en el cuello de corderos y llamas pequeñas)

“Jakhu” (s. número); “jak’u” (s. harina, cereal u otro producto seco molido); “jaku” (s. estima)

“Ch’uxu” (tos), “chhuxu” (orina, aparato urinaritro), “chuxu” (adj. Acoquinado, animal maltratado y desnutrido)

En los cuales también podemos apreciar las diferentes categorías gramaticales que permite asumir cada una de las versiones fonológicas.

2.2.17. Conciencia fonológica para la escritura

De acuerdo a Gutiérrez Fresneda, y Díez Mediavilla (2018):

Uno de los grandes retos a los que se enfrenta el niño cuando se inicia en el aprendizaje de la lengua escrita es llegar a comprender la asociación que existe entre las letras (grafemas) y los sonidos del habla (fonemas). Este logro requiere el desarrollo de habilidades fonológicas puesto que son estas las que facilitan la reflexión y la capacidad de manipular las subunidades de las palabras del lenguaje hablado: sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas. Son precisamente estas habilidades las que le permiten al niño comprender las relaciones entre la lengua oral y la escrita. (p.397)

La situación de aprendizaje en que se encuentra un estudiante de L2 es igual a la que tendría con su L1: debe aprender a relacionar formas y significados. En este entendido es importante, y más en el ámbito académico-científico, que quien escriba tenga una buena habilidad para hacerlo siendo cuidadoso desde los más pequeños detalles como son los grafemas en relación a los fonemas y fonos de la lengua en la que pretende plasmar sus ideas. En aimara, si bien sus grafemas y fonemas son las mismas representaciones gráficas en su mayoría, hay que ser cuidadosos para no olvidar el uso de la especie de apóstrofe para las consonantes explosivas <p´, t´, q´, ch´> o confundirlo con el acento grave o diacrítico del francés (̀) como en <ferre> y <là> debido a diferentes motivos como la dislexia, la dislalia o la afasia, trastornos del aprendizaje y el lenguaje que se pueden manifestar en cualquier lengua.

Así, esto último también nos llevó a cuestionar el uso del marcador reductor (̀) para las palabras bisílabas del que nos habla Huanca Camargo, N.G. (2022) en cuanto al grado de su aplicación correcta sin restarle importancia, distorsionar su forma o confundirlo con la

tilde (acento gráfico del español) o con el del francés, ya que en este mundo globalizado de contacto de lenguas y culturas sería inevitable por diferentes razones como familiares, educativos, etc. En ese sentido, si bien es interesante su propuesta por ser un rescate de la estrategia empleada por Bertonio, hoy en día, por las razones indicadas, no es lo suficientemente aconsejable para generar una total conciencia fonológica en el aprendiz moderno; sobre todo adulto, ya que éste a diferencia de un niño ya viene cargado de conocimientos previos con los que, dependiendo del caso, hay que tener un cuidadoso tratamiento al momento de apoyarse en el mismo para que los conocimientos nuevos sean bien adquiridos.

2.2.17.1. Mecanismos para el desarrollo de la conciencia fonológica en la lengua aimara

Laime Ajacopa (2021) habla de un elemento lingüístico del que se valía Bertonio para sugerir elisiones: el reductor (˘). Hoy en día, por la globalización y otros fenómenos, el francés es una lengua que también es de interés para muchos bolivianos, por lo que el empleo de dicho símbolo en el aimara tiene que ser reiterativamente explicado y motivado, en el caso de querer volver a manejarlo. Como los grafemas son arbitrarios y cualidad aglutinante – sufijante del aimara, por razones experimentales y didácticos se pueden emplear otros mecanismos fundamentados como los paréntesis y los corchetes para representar lo que Bertonio buscó con su versión de reductor y un poco más allá en cuanto a la versatilidad del lenguaje y sus funciones comunicativas.

Aleza Izquierdo (2011), dice que los paréntesis se usan para aclarar o dar información extra mediante un inciso que no repercute en el sentido del enunciado al que acompaña o para señalar alternativas (palabra completa o uno de sus segmentos), lo cual nos lleva a una elisión opcional como en “Jupax(a) llakt’atakiw[a]sarnaqirina” (Él/ Ella solía estar siempre triste.) donde si no se elide es porque el usuario de la lengua busca resaltar o enfatizar la información en dicha secuencia que puede tener su explicación en los actos de habla o el análisis del discurso.

Por otro lado, los corchetes sirven para el aislamiento operacional, sea matemático o químico, de un elemento o elementos de una serie, ello nos lleva a la elisión obligatoria regida por el banco de elisión vocálica que va sustentada por las teorías de elisión planteadas por

Charca Canaviri (2006), Huanca Camargo (2022) y Gutiérrez Morales (2006), como en “Jan[i] qullqin[i] warminaka” (mujeres pobres, sin dinero).

Para cualquier estudiante, dichos símbolos son familiares no sólo en forma, sino también en usos, por lo que fácilmente se constituye en una especie de estrategia mnemotécnica (cognitiva) para manejar la elisión vocálica. Los paréntesis deben emplearse para aclarar la información elidida para el plano oral de la vocal de la palabra o del sufijo para que el estudiante comprenda y aplique el nivel fonológico segmental y suprasegmental en una frase y/u oración.

Por otra parte, el uso de los corchetes sugiere aislar la información vocálica, es decir una elisión obligatoria como por ejemplo en los nombres compuestos “mayj[a] mayja” (diverso o diferente). Al estar encerrada la vocal entre corchetes, el estudiante sabe que tiene que hacer una elisión obligatoria (gramatical-semántica) al momento de pronunciar la palabra sin la vocal y en lo escrito estar consciente de la existencia de la vocal, el significado de la palabra completa y la presencia de un determinado sufijo, si corresponde.

Así, esta estrategia mnemotécnica ayuda al estudiante a conservar y estructurar la información, conectándola con lo que ya se sabía o conocía, de este modo activa la memoria y la creatividad, dando como resultado un aprendizaje significativo y activo. Peñafiel Cegido, y Castro Molina (2019) resaltan que las estrategias mnemotécnicas son muy útiles para retener información, organizarla y enlazarla con otra que ya existe en el repertorio mental del individuo.

2.2.17.2. *Análisis fonológico segmental o de Forma Componencial*

Rebollo Couto (1998) dice que:

La estructura oral de cualquier lengua podría compararse a la estructura de una canción. Como las canciones, las lenguas tienen también dos niveles de formación. Si tomamos prestada la terminología musical, la estructura segmental de una lengua corresponde a la *letra* de una letra de una canción, mientras que su estructura suprasegmental o prosódica corresponde a su *melodía* y a su *cadencia*. La entonación y el ritmo son entonces

lo que se podría llamar la melodía y la cadencia de una lengua y son objeto de estudio de la prosodia. Y a su vez, el estudio de cada sonido en particular, los fonemas y alófonos de una lengua, forman parte de la estructura segmental o de la *letra* de una lengua. (p.366)

La entonación del aimara a nivel de palabra simple o compuesta va de la mano de la acentuación, la cual es, por lo general, paroxítona o llana como en “luxt’aña (v. ofrendar)” → /lux`t`a ja/ y “uka luxt’a” (adj. y s.) → /uka `luxt`a/. Así, en el presente estudio se hizo un análisis segmental simple o de palabras y otro segmental compuesto, refiriéndonos a frases o palabras compuestas.

a) Análisis contrastivo

Escamilla Ochoa (2018) explica que el Análisis Contrastivo (AC) apareció por los años 50 con Charles Fries y Roberto Lado. Según estos autores, los errores lingüísticos de los estudiantes pueden ser predecibles en tanto se hayan identificado las diferencias entre la L1 y la L2 de los mismos, esto se da por la transferencia de conocimiento y conducta procedimental de la primera a la otra que puede ser positiva o negativa. De acuerdo a la hipótesis de este análisis, los aspectos similares entre dichas lenguas tienden a ser aprendidos con mayor facilidad y los diferentes significarán mayor complejidad. Para esta tarea es esencial prestar atención a la descripción de la naturaleza articulatoria y acústica de los fonemas y sus alófonos como a los procesos fonológicos que pueden intervenir en su realización. Adicionalmente, advierte que lo que es fonema en una lengua puede ser alófono en otra, o puede poseer un rasgo fonológico adicional que sólo se encuentra en una lengua y no en la otra o que su realización fónica permita acercarse al reconocimiento de la representación fonémica de una de ellas.

El AC tiene un gran valor didáctico especialmente para el aprendizaje de una lengua con propósitos de producción comunicativa. Así, que el discente tenga conocimiento del inglés y el español permite establecer los patrones contrastivos fonémicos y fonéticos para la corrección de su pronunciación de los sonidos propios del aimara en el nivel segmental, particularmente, por la transferencia positiva de experiencias y conocimientos de ambas lenguas al aimara.

b) Grafemática

De acuerdo a Llop Pujol (1999), la unidad mínima de la grafemática es el grafema. Según el criterio inmanente, en la escritura una palabra puede tener una o más elementos componenciales que ayudan a diferenciarla de otras. Aclara que grafema y letra no son lo mismo, ya que la última también llamada grafo, es sólo una representación gráfica que, en algunos casos, puede requerir combinarse con otras para llegar a tener un valor. En el castellano se tienen dígrafos como <ch, ll, qu, gu, hi>; coincidiendo con el aimara en cuanto a <ll>, pero <ch> es un grafema en la lengua originaria. Los dígrafos o digrafemas son combinaciones o unidades funcionales significativas con categoría grafemática. En cuanto a <ü> en ambas lenguas es un grafema, aunque en el castellano la diéresis <¨> es una marca auxiliar, similar a la de la tilde o el guion y, en aimara representa un fonema vocálico. Así, un grafema corresponde con el fonema de una lengua en el nivel escrito.

De lo expuesto se puede determinar que las características de los grafemas es que efectivamente son unidades mínimas, distintivas, secuenciales y aislables para no confundirlas con letras, grafos ni grafías que son sólo representaciones físicas que se pueden duplicar o triplicar sin llegar al nivel de escritura, sólo de caligrafía. Con todo, hay que observar que si bien en el español la <q> es sólo un dígrafo, en aimara su <q> es un grafema, ya que no requiere de otra letra para representar un fonema y, por su sólo apariencia, el aprendiz del aimara tiende a llamarla *ku* en vez de *qa*.

c) Sistema grafemático y sistema fonológico de una lengua

Llop Pujol (1999) aclara que:

Para establecer la correspondencia entre ambos sistemas se ha partido de los grafemas y los valores fonológicos que representan. Estos valores son los que se transmiten en la enseñanza de la escritura y son los que el escritor de una lengua debe conocer y manejar para poder servirse del código escrito... distinguir... un aspecto de la actividad ortográfica, como es el conocimiento y dominio de la correspondencia entre ambos sistemas, de otras actividades o circunstancias que implican una problemática diferente y pueden dar lugar a otros tipos de error; concretamente, conviene distinguir

entre el dominio del sistema grafemático y la actividad de análisis fónico, pues puede ocurrir que el escritor, por inmadurez cognitiva o confusión fonética, dude sobre el fonema que quiere transcribir y dé una solución errónea, que no tiene que ver con su competencia en el conocimiento y uso del sistema grafemático, por ejemplo, el niño que en bandera no sabe si está utilizando el fonema /b/ o el fonema /p/ y escribe pandera; o bien, puede suceder que el escritor esté utilizando una variante fonética y se limite a realizar una transcripción correcta de su pronunciación, dando lugar a una forma ortográfica incorrecta, por no haber sabido salvar la distancia entre la variante que usa y la norma fonética de la lengua, por ejemplo, el individuo de habla seseante que escribe *luses en vez de luces. (p.42).

En aimara, muchas veces, se tiende a hacer una mala correspondencia entre el grafema propio del español <x> con el suyo <x>, llegando a transferir las características fonológicas del primero al segundo y eliminando su función en la escritura para el fonema /x/ del aimara por la de la/j/ del español como en “nayaxa” (yo con función sintáctica) a /nayaksa/ y “jaqej” (la gente) por “jaqixa” /jaqIxa/.

d) El alfabeto grafemático del aimara

El alfabeto aimara ha pasado por un proceso largo de propuestas para su establecimiento. Von Vorries (2016) afirma que:

La representación alfabética del lenguaje aimara ha merecido más de 30 propuestas diferentes, a comenzar con la del propio Bertonio. Buena parte de estos sistemas fueron inadecuados para la realidad fonética del aimara. En los años sesenta el profesor boliviano Juan de Dios Yapita, un aimara hablante miembro de la *escuela de Florida* propone el alfabeto sobre el cual está basado el actual alfabeto unificado o único. Este alfabeto tiene carácter oficial, reconocido por Decreto Supremo DS-20227 del 9 de mayo de 1984 por el gobierno boliviano y también por Resolución Ministerial RM-1218 del 18 de noviembre de 1985 por el gobierno peruano. (Arpasi, J. 1995, p. 6). (p.56)

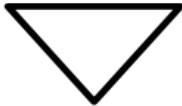
Por su parte, Oyardo Mamani (2013) se refiere al alfabeto aimara haciendo incapié en los antecedentes históricos de su escritura. Menciona la importancia del aporte de Ludovico Bertonio al presentar el primer estudio gramatical y lexical con un diccionario y, como es lógico ni la gramática ni el vocabulario pueden existir sin las grafías que puedan componerse y combinarse para hacer referencia a una idea y más en el plano escrito. Del mismo modo, se refiere a los trabajos lingüísticos de Martha J. Hardman resaltando que el aimara altiplánico, el jaqaru y el kawki son miembros de la familia jaqi. Asimismo, hace un listado de leyes, resoluciones y decretos que le dieron al idioma aimara el estatus de lengua que puede ser enseñada y aprendida:

- Resolución Ministerial N° 795 de 3 de septiembre de 1983 del Ministerio de Educación y Cultura, gobierno de Hernán Siles Suazo: Enseñanza del idioma aimara en el sistema educativo
- Ley N° 1565 de la Reforma Educativa de 7 de julio de 1994, gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, artículo 9, dos modalidades de lengua: monolingüe (castellano con aprendizaje de alguna lengua originaria) y bilingüe (lengua originaria como L1 y castellano como L2)
- Decreto Supremo N°25894, del 11 de septiembre del año 2000, gobierno de Hugo Banzer Suarez: Reconocimiento del aimara como un idioma del país
- Decreto Supremo No. 20227 del gobierno de Hernán Siles Zuazo: Oficialización de un alfabeto único para el aimara y el quechua como resultado del II Congreso Indigenista Interamericano realizado en La Paz en 1954 y cuyo artículo 2do. Indica que toda producción intelectual escrita (científica, literaria y/o pedagógica) debe regirse a dicho alfabeto.

Este alfabeto lo presenta como sigue:

Cuadro 17: Alfabeto único oficial

VOCALES:

<i>i</i> - Anterior cerrada		<i>u</i> - Posterior cerrada
Semi abierta [e]		[o] Semi abierta
	<i>a</i> -Central Abierta	

Alargamiento vocálico es /ː/: ĩ, ũ, ä.

(+) Las vocales i, u, en cercanía de las consonantes q, qh, q', x; tienen sonido alofónico; la i suena como [e] y la u suena como [o].

Nota: Alfabeto único oficial (Decreto Supremo No. 20227)

Cuadro 18: Modo y punto de articulación del aimara

CONSONANTES:

MODO DE ARTICULACIÓN	PUNTO DE ARTICULACIÓN					
	Bilabiales	Dentales	Alveolares	Palatales	Velares	Post-velares
Oclusivas simples	P	T			K	Q
Oclusivas espiradas	PH	TH			KH	QH
Oclusivas glotalizadas	P'	T'			K'	Q'
Africada simple				CH		
Africada espirada				CHH		
Africada glotalizada				CH'		
Fricativa			S		J	X
Laterales			L	LL		
Nasales	M		N	Ñ		
Semiconsonantes	W			Y		
Vibrante simple			R			

Fuente: Decreto Supremo N° 20227 (1984)

Nota: Descripción sobre el punto y modo de articulación extraído de Oyardo Mamani, F. (p.15)

Laime Ajacopa (2021) dice que:

Según Theodor Lewandowski (1995) (SIC) la grafemática es la disciplina de los grafemas o signos de la escritura, que a su vez estudia las reglas de su representación fonemática a través de un sistema gráfico de una lengua. Para Fontanillo (1986) la grafemática se llama también grafémica. Este autor define como la disciplina que estudia las reglas del sistema gráfico de una lengua, la identificación y la interacción de sus grafemas, sus relaciones formales y su correlación con la estructura fonológica que representa.

La grafemática del aimara es la réplica del sistema fonológico de esta lengua... (p. 55)

Si bien es cierto que hay una exacta representación física entre la mayoría de los fonemas y los grafemas del aimara, siguiendo el lineamiento del AFI la <ñ> es la representación gráfica de /ɲ/, lo cual no permite la distinción clara entre grafema y fonema que es importante que el aprendiz del aimara comprenda, porque, además, si se dice que los grafemas del aimara son réplicas de sus fonemas, éstas últimas deberían estar siempre entre barras, especialmente cuando se habla de *cuadro fonémico*. Por finalidades de interés académico-científico, en la presente investigación, se trabajó con el AFI para demarcar los límites entre fonético, fonémico y grafemático con sus correspondientes simbologías.

2.2.17.3. Análisis fonológico suprasegmental o de Función Comunicativa: Análisis prosódico

Rebollo Couto (1998) indica lo siguiente a propósito del nivel prosódico:

Los análisis prosódicos permiten distinguir en función de medidas de frecuencia, intensidad y duración de las vocales (SIC) cuáles son los elementos acústicos que originan a nivel melódico entonaciones y cadencias tan distintas en las diferentes regiones del español. Son estudios que ayudan a determinar cuál es el “canto” que oímos en el otro; ese “cántico” o “deje” regional es lo que con los demás fenómenos segmentales (SIC)... constituyen los acentos... el acento es la característica del otro grupo... Cada comunidad oye en el discurso del otro lo que no está acostumbrada a oír; en otras palabras, percibe la diferencia cuando las expectativas de realización a las que está acostumbrada no se cumplen o se realizan de otra manera. Los acentos forman parte de la cultura lingüística – y de la cultura en el sentido más amplio del término- y su estudio se ve plenamente justificado una vez que se quiera pasar el nivel elemental de aprendizaje de una lengua. (p. 371)

En el caso particular del aimara, hay que tomar en cuenta que todo parte desde lo oral; de ahí que siempre se ha hablado de su literatura oral, la cual es rica en leyendas, reflexiones,

etc. Por lo que es en esta esfera en la que se podría explicar diferentes aspectos comunicativos como el del énfasis temático, las pausas, el tono, etc., que ayudan a comprender lo que se dice y lo que se lee.

2.2.18. Fonología Experimental

De acuerdo con Solé Sabater (1984) la fonología experimental puede ser comprendida como:

“... los términos fonética y fonología experimental para describir una metodología de investigación lingüística que hace uso de la experimentación para descubrir y contrastar hipótesis sobre el funcionamiento de los sonidos del habla” (p.3).

La metodología experimental consiste básicamente en observar un cierto fenómeno lingüístico, hipotetizar sobre las posibles causas de este fenómeno, encontrar algunos puntos en que hipótesis o explicaciones alternativas hagan predicciones diferentes, y diseñar experimentos para contrastar estas predicciones en los mismos hablantes de la lengua. (p. 4-5)

La fonología experimental no solamente intenta desarrollar métodos para comprobar explicaciones alternativas, sino que también utiliza evidencia y resultados de otras ciencias empíricas y las aplica a los principios de producción y percepción del habla. (p. 28)

Entendiendo las explicaciones hechas por los autores, es posible aplicar la fonología experimental para el idioma aimara con fines específicos de formación académica-científica considerando la ortología y prosodia que permiten interpretar significados a nivel suprasegmental y aplicando la función de la elisión vocálica representándola con el signo del paréntesis () si es opcional y obligatoria con el [] corchetes en la escritura para facilitar una lectura comprensiva y práctica discursiva, sustentándola en la teoría práctica de elisión a final de palabra y oración aplicado por Charca Canaviri, G. N. (2006) Gutierrez, Morales (2006) y Huanca Camargo (2022).

2.3. MARCO INSTITUCIONAL

2.3.1. Universidad Pedagógica

La Universidad Pedagógica (UP) es una unidad institucional desconcentrada del Ministerio de Educación con sede nacional en Sucre, Bolivia. Cuenta con la Resolución Ministerial N° 0211/2019 del 22 de marzo del 2019 en respuesta a la Ley 070 de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.

2.3.2. Misión

Somos la institución que genera y difunde conocimientos pedagógicos, lingüísticos, humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos en diálogo con las espiritualidades y la práctica e valores socio comunitarios, a través de la formación de postgrado de maestras y maestros, en respuesta a las necesidades y problemática de la sociedad.

2.3.3. Visión

La Universidad Pedagógica es referente nacional e internacional en formación de postgrado para maestros y maestras, con excelencia académica, basada en la producción de conocimientos intraculturales, interculturales y plurilingües, comprometida con la consolidación del Estado Plurinacional del Bolivia para el Vivir Bien.

Formación de postgrado para maestros y maestras en el SEP

2.3.4. Diplomados

Es un programa sistemático de estudios, cuya finalidad es la cualificación de la formación docente en las distintas áreas o especialidades para mejorar el desempeño de sus funciones tanto dentro como fuera del aula.

El cumplimiento y aprobación del programa en su totalidad permitirá al participante obtener el Certificado de Diplomado en el área de estudio correspondiente.

Los Diplomados podrán ser conducentes cuando su diseño esté articulado a una Especialidad y /o Maestría y el/la participante haya aprobado un Módulo Optativo ofertado por la Universidad Pedagógica.

- Oferta de Diplomados para la gestión 2022
- Diplomado En Estrategias De Escritura Académica
- Diplomado En Educación Despatriarcalizadora
- Diplomado En Investigación Vivencial Y Sistematización Productiva De Educación Intracultural, Intercultural Y Plurilingüe En Las Nypio-A
- Diplomado En Prevención De La Violencia En El Sistema Educativo Plurinacional

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Corriente Epistemológico de la Investigación

La presente investigación se fundamenta en la base epistemológica del positivismo. Según Martínez Godínez, (2013), el positivismo es una escuela filosófica que sostiene que el conocimiento científico surge de la combinación de teorías y un método científico específico, aplicada a una realidad objetivamente observable, verificable, manipulable, cuantificable y generalizable. Así, la principal finalidad de este paradigma es la experimentación para explicar fenómenos, controlando la reacción de la variable dependiente frente a los estímulos (tratamiento) a la misma por la variable independiente.

En esta investigación sobre la "Estrategia didáctica basada en la fonética y fonología experimental para el aprendizaje del idioma aimara con fines específicos de formación académica-científica", se trabajaron las siguientes variables:

- ✓ **Variable independiente:** "Estrategia didáctica basada en la fonética y fonología experimental", que incluye subestrategias marcadas por actividades diseñadas para la intervención de la enseñanza en la escritura aimara académica científica, considerando el nivel segmental y suprasegmental en la pronunciación con base en la ortología, ortografía, prosodia, puntuación, gramática y semántica.
- ✓ **Variable dependiente:** El aprendizaje del idioma aimara con fines específicos de formación académica-científica, proceso psicolingüístico y significativo dividido en tres competencias: lingüística, paralingüística y científica para la transpolación de conocimientos adquiridos (académico y científico) para la escritura y defensa oral de un ensayo en aimara.

El método empleado fue el hipotético-deductivo, respondiendo a la pregunta de investigación: "¿Cómo influye la estrategia didáctica basada en la fonética y fonología experimental en el aprendizaje del idioma aimara con fines específicos de formación académica-científica en los estudiantes diplomantes de la Universidad Pedagógica (UP) en

la gestión 2022?" El objetivo era determinar su efectividad en la muestra representativa para luego generalizarla y aplicarla a otros sujetos en el futuro.

3.2. Enfoque de la Investigación

La investigación se caracterizó por ser de corte cuanti-cualitativa con un fin explicativo. Primero, cuantitativo por la técnica e instrumento de la encuesta y su cuestionario para la recolección de datos que permitieron contar con resultados cuantificables del estado de la ocurrencia y comportamiento final del fenómeno en cuestión. Segundo, cualitativo por la técnica e instrumento de observación (participativa) y su ficha que sirvieron para el control y seguimiento del comportamiento vivencial del fenómeno analizando el corpus lingüístico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma aimara de los participantes, permitiendo hallazgos de criterios o categorías que quizás no se habían considerado y que significarían propósitos para estudios futuros como la motivación y la actitud.

Dado que el presente estudio trató con un fenómeno eminentemente social, la combinación de ambos tipos de investigación permitió dar una explicación más dinámica a la pregunta de investigación sobre la aplicación de la estrategia didáctica basada en la fonología y fonética experimental para el aprendizaje del idioma aimara con fines específicos de formación académica-científica. Así, se centró en explicar por qué ocurre el fenómeno, en qué condiciones se manifiesta y cómo se puede resolver la problemática a través de la estrategia didáctica mencionada anteriormente.

Si bien hubo una clara delimitación en el análisis de los datos con uno u otro enfoque, el cualitativo fue fundamental en la interpretación y discusión de los mismos, ya que nos ofreció más alternativas deductivas. Gómez (2009) dice que al combinar apropiadamente estos dos enfoques la confiabilidad y validez de un estudio están más garantizadas.

Con todo, la investigación fue prioritariamente cuantitativa, pues según Hernández (2014), el enfoque cuantitativo recolecta datos para probar hipótesis mediante medición numérica y análisis estadístico, con el fin de establecer patrones de comportamiento y validar teorías. En este estudio, se planteó una hipótesis que relaciona causa y efecto, manipulando la variable independiente (estrategia didáctica). Von Vorries (2016) explica que las hipótesis

en investigación científica son proposiciones tentativas sobre la relación entre variables, basadas en conocimientos sistematizados del marco teórico.

3.3. Tipo de Investigación

Una investigación explicativa, según Escobar Callejas (2017), permite comprender y entender un determinado fenómeno, suceso o hecho en una relación de causa y efecto. Por su parte, García Saenz y Martínez Clares (2012) indican que la investigación correlacional: “...informa en qué medida un cambio en una variable es debido a la modificación experimentada en otra u otras variables.” En ese entendido, este trabajo es de tipo *explicativo- correlacional*, ya que se busca explicar la relación de causa y efecto entre dos variables:

✓ *Variable independiente*

Estrategia didáctica basada en la fonética y fonología experimental

✓ *Variable dependiente*

El aprendizaje del idioma aimara con fines específicos de formación académica-científica.

3.4. Diseño de la Investigación

La investigación se basa en un diseño cuasiexperimental, que, según Martínez Godínez (2013), no solo describe y correlaciona, sino que también busca explicar las causas de los eventos. White y Sabarwal (2014) explican que, aunque es similar a los diseños experimentales, el cuasiexperimental no utiliza asignación aleatoria. En lugar de ello, asigna grupos ya existentes, como los cursos o paralelos predefinidos en este estudio, es decir, ya estaban establecidos o conformados por la misma institución superior.

Sin embargo, Bono Cabré (2012) describe el Diseño de Grupo Control No Equivalente como una estructura cuasiexperimental donde se comparan dos grupos: uno que recibe la intervención y otro que sirve de control. La medición se realiza antes y después de la intervención en ambos grupos. Aclara que, aunque estos grupos pueden ser de poblaciones

diferentes o grupos preexistentes, es importante que presenten similitudes en características y contexto debido a la falta de aleatorización.

En esta investigación, se utilizó un diseño cuasiexperimental para evaluar la estrategia didáctica comparando el efecto de su presencia y ausencia en dos grupos: uno experimental y otro de control. El grupo experimental recibió una intervención específica, mientras que el grupo de control no. Para garantizar la validez de los grupos de comparación, se aplicó el método de emparejamiento por puntuación de propensión, que alinea características observables como edad y educación entre los grupos.

Por tanto, el esquema del diseño cuasiexperimental que se manejó para esta investigación fue la siguiente:

Cuadro 19: Diseño cuasiexperimental

GRUPOS	ADMINISTRACIÓN		
	Pre-test	Tratamiento	Post-test
Experimental	X	X	X
Control	X		X

Nota: Esquema del Diseño cuasiexperimental

Así, considerando las condiciones más pertinentes que White, y Sabarwal (2014) y Kenny (1975, 1979), citado por Bono Cabré (2012), proponen para la validez de los grupos de comparación del cuasiexperimental, este trabajo se caracterizó por ser: transversal (un momento en el tiempo para la recolección de datos para el pretest y el postest) y de emparejamiento por puntuación de la propensión de grupos ya establecidos. (cualidades comunes entre los participantes para que uno u otro pueda recibir el tratamiento). También fue prospectivo por los avances ya existentes en el campo de la lingüística a favor del aimara, los cuales fueron de gran utilidad para el punto de partida y de reflexión del presente estudio (UNAM, 2020).

3.5. Métodos de la Investigación

En esta investigación se utilizaron los métodos hipotético-deductivo, estadístico y analítico-discursivo:

3.5.1 Hipotético-deductivo

Según Escobar Callejas (2017), este método implica generar hipótesis a partir de afirmaciones iniciales, que luego se refutan o confirman mediante confrontación con los hechos. En el presente estudio, se formuló una pregunta de investigación y una hipótesis sobre la aplicación de la Estrategia didáctica basada en fonética y fonología experimental para el aprendizaje del aimara con fines académico- científicos.

3.5.2. Estadístico

Según Córdova (2018), este método se centra en el análisis cuantitativo de datos mediante herramientas estadísticas. En nuestra investigación, permitió analizar los datos numéricos obtenidos de las pre-evaluaciones y post-evaluaciones, utilizando estadísticas para validar, asegurar la confiabilidad y probar hipótesis.

3.5.3. Analítico –discursivo

De acuerdo a Lopera Echavarría, Ramírez Gómez, Zuluaga Aristizábal y Ortiz Vanegas (2010), permite comprender un fenómeno lingüístico tomando en cuenta sus elementos componenciales y significativos identificando indicadores o señales pertinentes a un propósito. En la presente investigación, este método ha sido muy útil para entender la respuesta de los aprendices del aimara (L2) con sus competencias: lingüística, paralingüística y científica a las diferentes fases de la estrategia didáctica: supervivencia, reproducción y adaptación.

3.6. Técnicas e Instrumentos

Las técnicas y los instrumentos requeridos consistieron en los siguientes:

3.6.1. Recolección de datos cuantitativos

Para la recolección de datos cuantitativos, se tomó la técnica de la encuesta y el instrumento de cuestionario.

3.6.1.1. Encuesta

Von Vorries (2016) entiende la encuesta como una fuente de información para rescatar respuestas de manera directa. Por su parte, López-Roldán, P. y Fachelli Bellaterra (2015):

En la investigación social, la encuesta se considera en primera instancia como una técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida. La recogida de los datos se realiza a través de un cuestionario, instrumento de recogida de los datos (de medición) y la forma protocolaria de realizar las preguntas (cuadro de registro) que se administra a la población o una muestra extensa de ella mediante una entrevista donde es característico el anonimato del sujeto. (p. 8)

En el presente trabajo, esta técnica permitió conocer qué tan familiarizados estaban nuestros participantes a los idiomas inglés, castellano y aimara para abordar la dimensión de Fonética y Fonología Experimental Segmental y la de la Fonética y Fonología Experimental Suprasegmental. Los datos también nos ayudaron a diseñar y graduar la Estrategia didáctica basada en la fonética y fonología experimental para el aprendizaje del idioma aimara con fines académico-científico, correspondiente para la experimentación enfocada para tratar las dimensiones de habilidades de producción y de comprensión. Para su aplicación, se subió a plataforma y se habilitó el cuestionario.

3.6.1.2. Cuestionario

Según Meneses (2016), el cuestionario es un instrumento para recoger datos cuantitativos de una encuesta aplicada a una muestra poblacional. Puede llegar a tener la forma de un test en tanto la elaboración y organización de las preguntas. En el estudio, se le ha dado la imagen de test por la estructuración de los ítems con la finalidad de encontrar fuentes de explicación empírica tanto para el estado de la variable dependiente (pretest) como para su comportamiento por la presencia de la variable independiente (postest).

3.6.2. Recolección de datos cualitativos

Para la recolección de datos cualitativos, se tomó la técnica de la observación y el instrumento de ficha de observación.

3.6.2.1. *Observación participativa*

Campos y Cobarrubias (2012) definen la observación como un método sistemático para registrar visualmente lo que se desea conocer de manera objetiva, con el fin de describir, analizar o explicar fenómenos desde una perspectiva científica. A diferencia del uso empírico de la observación para resolver problemas cotidianos, la técnica científica requiere de un investigador y un objeto de estudio claramente definidos, con objetivos precisos y una unidad de observación bien focalizada. Así, el investigador debe poner en funcionamiento hábilmente sus cinco sentidos y la lógica para reconocer y analizar los datos que vayan acorde al estudio del fenómeno y registrarlos (Campos y Covarrubias, y Lule Martínez, 2012).

Para este estudio, se aplicó la observación participativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma aimara con fines de formación académica -científica. Según Campos y Covarrubias (2012), esta modalidad permite al investigador integrarse en las actividades del grupo observado para describir el fenómeno de manera natural y espontánea. Bernardo Zárate et al. (2019) destacan que la observación implica una inmersión en la vida y cultura del grupo de estudio, complementándose con análisis de documentos y entrevistas, y exige una atención minuciosa a los detalles. En el estudio, el investigador se integró al grupo observado como *docente de idioma nativo aimara*. Se desarrollaron fichas de observación para registrar los datos.

3.6.2.2. *Ficha de observación*

. Campos y Covarrubias y Lule Martínez (2012) la llaman también guía de observación. Ésta permite al investigador enfocarse únicamente en lo que tiene relevancia para el estudio, siguiendo las características descriptivas de las variables. Entonces, una manera de observar sistemáticamente será a través de categorías o indicadores que se reflejaran de manera física, específica y clara en un material con formato concreto y de fácil comprensión, donde se

deben indicar los datos de los sujetos, el objetivo de la observación, la temporalidad y los puntos característicos de las categorías a observar.

Para el estudio, las categorías claves fueron la forma y modo de la expresión escrita y oral en aimara de los participantes el mecanismo que usaban para rellenar huecos o desconocimiento lexical, adaptación a la escritura académica-científica, empleo de las grafías propias del aimara, uso y lectura de la puntuación, aplicación de la elisión vocálica obligatoria u opcional por el empleo del signo marcador () o [], etc.

Guía de observación

Objetivo: *Determinar si los participantes discriminan las grafías y sonidos propios del aimara frente a los del español e inglés tanto en la escritura como en la pronunciación.*

Situación observada: Se les ha presentado el alfabeto de las 3 lenguas para pronunciar sus sonidos; se les ha pedido deletrear palabras de cada idioma para comparar y contrastar los sonidos. Luego, se les ha hecho jugar el Bingo fonético-fonológico para reconocer los sonidos en combinación con otros en una palabra. También, se les ha dictado palabras en aimara para evaluar su escritura respecto al manejo de las grafías propias del aimara.

Contexto: Mediante la plataforma Zoom

Nombre del observador: Docente de Idioma Nativo Aimara Mgs. Carmen Alanoca

Fecha de observación: 03/11/2022

Duración de la observación: 1h30

Actividad realizada: Fonética y fonología experimental segmental (alfabeto, ortología y grafemática)

Cuadro 20: Formato de guía de observación de sesiones

Criterios a Observar	Observaciones
Plantear una actividad a observar	
Dominio del idioma aimara a nivel del reconocimiento y producción de sus sonidos en comparación y contraste con los del español e inglés	Los estudiantes confunden fonemas con letras del aimara. Se dejan influir por los sonidos y letras del español. Reflexionan que el inglés tiene sonidos compartidos con el aimara.
Corrección y reproducción de los sonidos propios del aimara	Los estudiantes necesitan practicar la producción de los sonidos aimaras para reconocerlos auditivamente.

en la pronunciación y su
representación gráfica
(Competencia lingüística,
fonética perceptiva)

Nivel de adaptación a los sonidos propios del aimara en la pronunciación y su representación gráfica

Los estudiantes ya entienden que a pesar de que el aimara tiene muchas letras que se parecen a sus fonemas, pero hay algunas que no necesariamente como el caso de las vocales.

Nota: Guía de observación

3.6.2.3. *Análisis de datos*

Para el análisis de los datos, se procedió de la siguiente manera:

a) Análisis de datos cuantitativos: Diferencia en diferencias

White y Sabarwal (2014) nos sugiere el método de la diferencia en diferencias o diferencia doble para comparar cambios en los resultados en línea temporal entre los grupos control y experimental para ver el impacto. Además, se ajusta al método de emparejamiento por puntuación de propensión que habíamos tomado para la validez de los grupos para la cuasi-experimentación.

Para su aplicación, hay que identificar los indicadores de interés (resultados e impactos) medibles y con influencia interventora. Lo que se comparan son los valores de los indicadores del grupo de tratamiento con los de la comparación en referencia a las fases inicial y final. El supuesto de tendencias paralelas refiere que los indicadores son continuos temporalmente entre los dos grupos, así el impacto de la aplicación de un programa no resulta sesgado.

3.7. Análisis de datos cualitativos

3.7.1. Análisis de contenido o discurso

Monje Álvarez (2011) describe el análisis de contenido como un método para manejar material narrativo cualitativo que también permite la cuantificación. Es una técnica de investigación utilizada para el análisis sistemático del contenido de comunicaciones, ya sean orales o escritas. Se aplica a diversos materiales, como diarios, cartas, cursos, diálogos,

reportes, libros, artículos y otras expresiones lingüísticas. La unidad de análisis puede variar, pero una de las más útiles son los temas, que representan ideas o conceptos, y los puntos, que se refieren al mensaje completo. Tras seleccionar la unidad de análisis, el investigador desarrolla un sistema de clasificación para categorizar los mensajes según su contenido. Esto permite analizar los datos codificados tanto cualitativa como numéricamente.

El análisis de contenido cualitativo permite verificar la presencia de temas, palabras o conceptos en un contenido. En este enfoque, se valoran la novedad, el interés y la relevancia de un tema, interpretando el material con categorías analíticas para resaltar y describir sus particularidades (p. 119). Este método se ha considerado para el presente estudio, ya que, al tratarse del idioma aimara con fines de formación académica-científica, es crucial considerar tanto los aspectos orales como los escritos del discurso.

3.7.2. Análisis de corpus lingüístico

Para aplicar esta técnica, se considerarán unidades de análisis y definiciones relacionadas con el léxico, gramática, ortografía y ortología en el nivel fonético-fonológico de los textos o discursos académico-científicos en aimara. La especificación de estos elementos dependerá de los datos obtenidos en la encuesta. Según Parodi (2008), la lingüística de corpus es fundamental para estudiar y analizar lenguas, proporcionando una base empírica para desarrollar materiales educativos. En el estudio, esta metodología sustentó la aplicabilidad de la estrategia basada en la fonética y fonología experimental para el aprendizaje del aimara, orientada a la formación académica-científica de diplomantes de la UP mediante el empleo de materiales de aprendizaje del aimara pertinentes para el campo académico-científico y la producción de un ensayo en base a los parámetros establecidos tanto en forma y fondo para el mismo ámbito.

3.7.3. Universo

Según Escobar Callejas (2018) “como la totalidad de las personas, poblaciones o instituciones donde se presenta la características o problemas, que se quiere investigar. En este grupo de generalizan los resultados” (p.104). Es por ello que nuestro universo es la Universidad Pedagógica, subsede La Paz, Antonio José de Sucre, ubicado en la ciudad

de La Paz, donde se cuenta con dos grupos de diplomantes, quienes se actualizan en idiomas nativos como el aimara.

3.7.4. Población

Según Escobar Callejas (2018) “la población es una parte del universo, de donde realmente se obtiene la información” (p.104) El total de los diplomantes durante la gestión 2022 se cuantificaban en 187 de los cuales 50 de ellos tenían clases de aimara como curso taller de actualización. Este grupo se dividió en 2 grupos de a 25, uno para el grupo control y el otro para el experimental en nuestra investigación.

3.7.5. Muestra

Según Escobar Callejas (2019) “la muestra es el conjunto de unidades de muestreo que han sido seleccionadas a partir de la población a estudiar y sobre las que realmente se realizará la investigación.” (p. 104). La muestra para la realización de este estudio estuvo conformada por dos grupos, quienes estaban inscritos al curso taller de aimara, es decir por 50 estudiantes de diferentes áreas o profesiones relacionadas al área de la investigación científica y con asistencia al curso de aimara con fines específicos de formación científica. Estos participantes estuvieron divididos en dos grupos de 25 participantes. Se tomaron 25 participantes para el grupo control y otros 25 para el grupo experimental.

3.7.6. Tipo de muestreo

Para la selección de la muestra se tomó en cuenta el muestreo no probabilístico ya que la cantidad de participantes estuvo constituida de forma general incluyendo a todos los estudiantes inscritos al curso.

Según Hernández, Fernandez y Baptista (2014), la muestra no probabilística “Es un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador” (p. 176).

3.8. Confiabilidad y validez del instrumento procesado de datos en SPSS 24

Una vez aplicado el instrumento de medición (encuesta), se procedió al uso del software estadístico SPSS 24, para el procesamiento de datos obtenidos.

Para ello, se realizó la configuración de las variables en la herramienta SPSS 24, en base al instrumento construido, esto se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico 1: Configuración de variables en SPSS 24

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	ID	Numérico	8	0	ID	Ninguno	Ninguno	4	Derecha	Escala	Entrada
2	ESCRITURA	Numérico	8	0	ESCRITURA	Ninguno	Ninguno	10	Derecha	Escala	Entrada
3	VOLUMEN	Numérico	8	0	VOLUMEN	Ninguno	Ninguno	9	Derecha	Escala	Entrada
4	HABLA	Numérico	8	0	HABLA	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
5	PAUSA	Numérico	8	0	PAUSA	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
6	INTENSIONALID...	Numérico	8	0	INTENSIONALIDAD	Ninguno	Ninguno	15	Derecha	Escala	Entrada
7	ENFASIS	Numérico	8	0	ENFASIS	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
8	IDEA_PRINC	Numérico	8	0	IDEA_PRINC	Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Escala	Entrada
9	IDEA_CONCLU...	Numérico	8	0	IDEA_CONCLUSIVA	Ninguno	Ninguno	16	Derecha	Escala	Entrada
10	INFORMACION	Numérico	8	0	INFORMACION	Ninguno	Ninguno	14	Derecha	Escala	Entrada
11	DETALLES	Numérico	8	0	DETALLES	Ninguno	Ninguno	9	Derecha	Escala	Entrada
12	CONVERSACIÓN	Numérico	8	0	CONVERSACIÓN	Ninguno	Ninguno	13	Derecha	Escala	Entrada
13	TOTAL	Numérico	8	0	TOTAL	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada

Nota: Configuración de variables en SPSS 24

Posteriormente se realizó el vaciado de datos con la obtención de la base de datos en SPSS 24 (Gráfico 2), con datos del pre test, aplicado a una muestra piloto de 15 estudiantes.

Gráfico 2: Imagen base de datos en SPSS

ID	ESCRITURA	VOLUMEN	HABLA	PAUSA	INTENSIONALIDAD	ENFASIS	IDEA_PRINC	IDEA_CONCLUSIVA	INFORMACION	DETALLES
1	6	1	0	1	1	1	5	4	8	6
2	18	2	2	2	2	2	4	5	4	4
3	5	0	0	0	0	1	5	4	5	5
4	4	0	0	0	0	0	4	5	2	4
5	12	1	1	1	1	1	8	8	8	6
6	5	0	0	0	0	0	5	5	3	4
7	20	1	1	1	1	1	4	4	7	5
8	6	0	0	0	0	0	4	4	3	5
9	17	2	2	2	2	2	9	8	5	7
10	7	0	0	0	0	1	4	5	5	4
11	8	1	1	1	1	1	5	5	7	3
12	6	0	0	0	0	0	5	5	4	5
13	6	0	0	0	0	1	3	2	3	2
14	2	2	2	2	2	0	7	8	2	7
15	9	1	1	1	1	1	2	2	5	5

Nota: Base de datos en SPSS 24

3.8.1. Fiabilidad mediante el alfa de Cronbach en SPSS 24

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la coherencia o consistencia interna es una medida estimada por el coeficiente de Cronbach, el cual evalúa la fiabilidad de un instrumento. Morales (2008) afirma que la fiabilidad expresa “cuánto hay de diferencias en los totales debidas a respuestas coherentes (o proporción de varianza verdadera o debida a que los ítems están relacionados). Por eso, este coeficiente se denomina de consistencia interna”. El uso del coeficiente de Cronbach y del software SPSS 24 en el análisis estadístico es fundamental para asegurar la fiabilidad y validez de las herramientas de medición utilizadas en la investigación. Mientras el coeficiente de Cronbach proporciona una medida de la consistencia interna de las escalas, SPSS 24 ofrece una plataforma robusta y versátil para realizar y presentar análisis estadísticos detallados y precisos.

El Alfa de Cronbach, viene dado por la siguiente fórmula (Morales, 2008):

$$\alpha = \left(\frac{k}{k-1} \right) \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_T^2} \right)$$

Donde:

k=Número de ítems

$\sum_{i=1}^k S_i^2$ =Suma de las varianzas de los ítems

S_T^2 =Varianza de los totales

Los resultados obtenidos del SPSS 24, se resumen en el Cuadro 21, Cuadro 22 y el Cuadro 23.

Cuadro 21: Resumen de procesamiento para cálculo de alfa de Cronbach

		N	%
Casos	Válido	15	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	15	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Nota: Procesamiento en SPSS 24

Con un tamaño de muestra piloto de 15 observaciones, Cuadro 1, 0 depuradas por valores perdidos y 10 variables consideradas (1 depurada para mejorar el alfa de Cronbach), el análisis de fiabilidad arroja un Alfa de Cronbach de **0.733**, lo que implica que se tiene una consistencia aceptable, al ser mayor a 0,7, por tanto, el instrumento de medición es fiable internamente (Cuadro 22).

Cuadro 22: Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,733	10

Nota: Estadística de fiabilidad en SPSS 24

Así mismo, se ha realizado un análisis complementario (Cuadro 23), cuyos resultados permiten establecer que el instrumento de medición podría mejorar relativamente, hasta obtener un alfa de Cronbach de 0,839, si se depuran otras variables como la escritura.

Para fines de la investigación, no se realizó ninguna depuración, ya que todas las variables en especial la escritura es imprescindible para estandarizar a nivel académico – científico del aimara.

Cuadro 23: Alfa de Cronbach

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ESCRITURA	23,07	62,210	,493	,839
VOLUMEN	31,07	120,352	,793	,702
HABLA	31,13	120,552	,762	,703
PAUSA	31,07	120,352	,793	,702
INTENSIONALIDAD	31,07	120,352	,793	,702
ENFASIS	31,00	124,714	,643	,715
IDEA_PRINC	26,87	111,124	,529	,694
IDEA_CONCLUSIVA	26,87	112,267	,483	,700
INFORMACION	27,07	114,352	,382	,713
DETALLES	27,00	118,714	,477	,708

Nota: Alfa de Cronbach en SPSS 24

3.8.2. Prueba de validez por expertos

Para la prueba de validez del instrumento de medición se procedió a la aplicación del método de validez por expertos. Para ello se configuró el instrumento de medición en con los siguientes ítems:

Gráfico 3: Configuración del instrumento de medición en SPSS

	ID	CLARIDAD	OBJETIVIDAD	PERTINENCIA	ORGANIZACIÓN	SUFICIENCIA	FIABILIDAD	CONSISTENCIA	COHERENCIA
1	1	4	5	5	5	5	4	5	4
2	2	4	4	4	4	5	4	5	5
3	3	3	3	3	3	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	5	5	4	5	5	5	5	5
7	7	4	5	5	4	5	5	5	5
8	8	5	5	5	5	5	5	5	5
9	9	3	4	4	4	4	5	4	5
10	10	5	5	5	4	5	5	5	5
11	11	4	4	4	4	4	4	4	4
12	12	4	4	4	4	4	4	4	4
13	13	4	5	5	5	4	5	5	5
14	14	4	5	4	5	5	5	4	5
15	15	4	5	5	5	5	5	5	5
16									

Nota: Instrumento de medición en SPSS 24

Cuadro 24: Datos estadísticos generales por alfa de Cronbach

		CLARIDAD	OBJETIVIDAD	PERTINENCIA	ORGANIZACIÓN	SUFICIENCIA	FIABILIDAD	CONSISTENCIA	COHERENCIA
N	Válido	15	15	15	15	15	15	15	15
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0

Nota: Descripción general de los ítems en la encuesta.

Según los expertos, la encuesta cumple con varios criterios esenciales para su aplicación efectiva:

- ✓ Claridad: La encuesta es clara en el idioma, instrucciones y orden de las preguntas.
- ✓ Objetivo: Está diseñada para permitir que los participantes expresen sus conocimientos científicos en aimara, tanto oralmente, mediante la articulación de sonidos específicos, como por escrito, utilizando párrafos descriptivos y argumentativos, conectores y signos de puntuación.
- ✓ Pertinencia: Las preguntas son adecuadas y relevantes para los participantes, garantizando su suficiencia para la aplicación.

- ✓ Organización: Las instrucciones están bien organizadas para evaluar la competencia lingüística (cuatro habilidades lingüísticas), la competencia paralingüística y la competencia científico-académica.
- ✓ Suficiencia: Las preguntas propuestas permiten a los participantes expresar sus conocimientos científicos en aimara, contribuyendo a la estandarización de la escritura del aimara en el ámbito científico-académico.
- ✓ Fiabilidad: La pertinencia de las preguntas está estructurada según el objetivo de la encuesta, lo que garantiza su fiabilidad.
- ✓ Consistencia: La cantidad y pertinencia de las instrucciones y preguntas es consistente.
- ✓ Coherencia: Las instrucciones y preguntas están coherentemente confeccionadas para encuestar a los participantes.

Estos ítems fueron analizados y validados utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach.

3.8.3. Prueba de hipótesis

Se ha utilizado para la demostración de la hipótesis, la dócima de diferencia de medias para muestras independientes, con la utilización de la prueba paramétrica t de Student, con 25 observaciones en cada caso, para el grupo de control, con un pre test y un post test y un grupo experimental con un pre test y un post test, correspondiendo a un diseño de investigación cuasi experimental, que requiere una prueba de homogeneidad y una prueba de la estrategia, que sería la dócima que propiamente demuestra la hipótesis.

3.8.3.1. Prueba de hipótesis de homogeneidad

En la prueba de hipótesis de homogeneidad o de comparación de varianzas, se somete a prueba el grupo de control con el pre test σ_1^2 y el grupo experimental con el post test σ_2^2 .

El planteamiento de las hipótesis es:

$H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$ Es decir, son grupos homogéneos (Hipótesis nula)

$H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$ Es decir, son grupos no homogéneos (Hipótesis alterna)

Nivel de significancia=0,05 o 5%

Nivel de confianza =0,95 o 95%

El criterio de decisión es:

Si $p < 0,05$ se rechaza la H_0 y no se rechaza la H_1

Si $p > 0,05$ se rechaza la H_1 y no se rechaza la H_0

Los resultados arrojados del SPSS 14, son:

Cuadro 25: Estadística descriptiva del pre y post test en el grupo experimental y control

	GRUPOS	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
PRE TEST	GRUPO CONTROL	25	43,72	11,635	2,327
	GRUPO EXPERIMENTAL	25	52,20	14,335	2,867
POST TEST	GRUPO CONTROL	25	44,56	5,694	1,139
	GRUPO EXPERIMENTAL	25	81,64	6,102	1,220

Nota: Estadística descriptiva en SPSS 24

Cuadro 26: Dócima de hipótesis de homogeneidad

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
PRE TEST	Se asumen varianzas iguales	1,478	,230	-2,297	48	,026	-8,480	3,693	-15,904	-1,056
	No se asumen varianzas iguales			-2,297	46,051	,026	-8,480	3,693	-15,913	-1,047
POST TEST	Se asumen varianzas iguales	,000	,983	-22,213	48	,000	-37,080	1,669	-40,436	-33,724
	No se asumen varianzas iguales			-22,213	47,772	,000	-37,080	1,669	-40,437	-33,723

Nota: Dócima de hipótesis de homogeneidad en SPSS 24

Según la tabla, a partir de los resultados del pre test, el p valor es de 0,230. Entonces, $0,230 > 0,05$, por tanto, se rechaza la H_1 y no se rechaza la H_0 , es decir las varianzas de los

grupos son iguales, lo que significa que los grupos de control y experimentales son homogéneos.

Al ser homogéneos los grupos de control y experimentales, se aplica la prueba paramétrica por diferencia de medias.

3.8.3.2. Prueba de hipótesis de la estrategia por diferencia de medias

En la prueba de hipótesis de la estrategia, por diferencia de medias, se somete a prueba la media del grupo de control con la media del grupo experimental.

El planteamiento de las hipótesis es:

$H_0: \mu_1 = \mu_2$ Es decir, el grupo de control es igual al grupo experimental (Hipótesis nula)

$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ Es decir, el grupo de control no es igual al grupo experimental (Hipótesis alterna)

Nivel de significancia=0,05 o 5%

Nivel de confianza =0,95 o 95%

El criterio de decisión es:

Si $p < 0,05$ se rechaza la H_0 y no se rechaza la H_1

Si $p \geq 0,05$ se rechaza la H_1 y no se rechaza la H_0

Los resultados arrojados del SPSS 14, a partir del post test son:

Cuadro 27: Dócima de la estrategia por diferencia de medias

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
PRE TEST	Se asumen varianzas iguales	1,478	,230	-2,297	48	,026	-8,480	3,693	-15,904	-1,056
	No se asumen varianzas iguales			-2,297	46,051	,026	-8,480	3,693	-15,913	-1,047
POST TEST	Se asumen varianzas iguales	,000	,983	-22,213	48	,000	-37,080	1,669	-40,436	-33,724
	No se asumen varianzas iguales			-22,213	47,772	,000	-37,080	1,669	-40,437	-33,723

Nota: Dócima de la estrategia por diferencia de medias en SPSS 24.

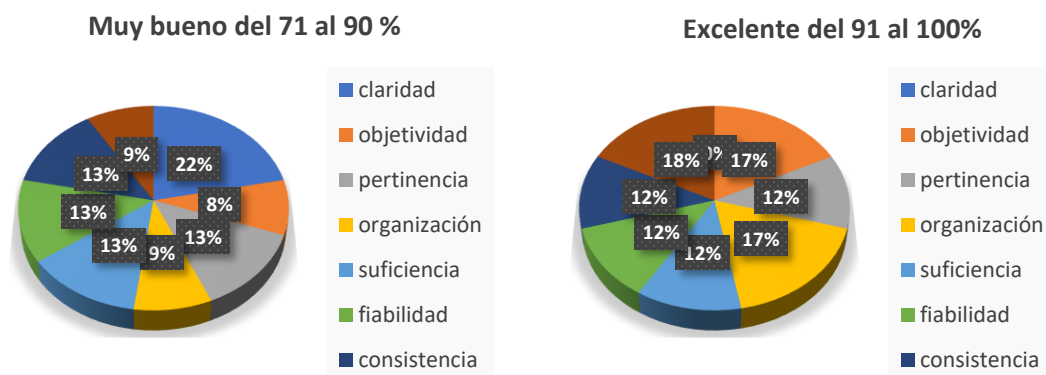
Según el Cuadro, para la dócima de la estrategia por diferencia de medias, el p valor es de 0,00. Entonces, $0,00 < 0,05$, por tanto, se rechaza la H_0 y no se rechaza la H_1 , es decir, estadísticamente el grupo de control es diferente al grupo experimental, por lo que se concluye que la estrategia didáctica basada en la fonética y fonología experimental con fines específicos de formación académica - científica influye positivamente en el aprendizaje del idioma aimara de los estudiantes diplomantes de la Universidad Pedagógica La Paz, en la gestión 2022.

3.8.4 Prueba de validez por expertos para la propuesta de Estrategia Didáctica basada en la fonética y fonología experimental para el aprendizaje del idioma aimara con fines específicos de formación académico – científico en aimara Amtt´awi

Para validar el instrumento con expertos, se eligieron cinco profesionales lingüistas en aimara e investigadores. Se presentó la Estrategia Didáctica basada en fonética y fonología experimental para el aprendizaje del aimara, incluyendo actividades para competencias lingüísticas, paralingüísticas y académicas científicas. Los expertos evaluaron los criterios de claridad, objetividad, pertinencia, organización, suficiencia, coherencia, fiabilidad y consistencia del instrumento. Se recibieron comentarios y sugerencias, principalmente sobre el orden de las actividades y la claridad de las instrucciones. Estas sugerencias fueron revisadas y aplicadas. Finalmente, el instrumento modificado fue validado y aprobado por los expertos para su uso en campo.

A continuación, se describe el puntaje obtenido por los expertos a la propuesta:

Figura 2: Aprobación del instrumento de investigación: Propuesta de Estrategia Didáctica Amtt´awi por los expertos con el promedio de valoración



Nota: Aprobación del instrumento de investigación por expertos, elaborado en Excel.

Como se aprecia en la figura, los 5 expertos valoraron según indicadores como la claridad, obteniendo un 22% como “muy bueno” en los contenidos y actividades propuestas, frente a un 13% como “excelente”. Esta disparidad en la calificación se debe a que esperaban una estrategia que respondiera a las 4 habilidades lingüísticas: parlaña, ist´aña, qilqaña y ullaña. Nuestra estrategia didáctica se centró en qilpaña y ullaña, con el objetivo de estandarizar la escritura del aimara para textos académicos y científicos, cuidando la elisión vocálica parcial u obligatoria a través del uso de paréntesis y corchetes, el uso de signos de puntuación, conectores e identificación de ideas principales, de soporte y conclusivas. Además, se incluyeron elementos suprasegmentales en la modulación de voz para una comprensión clara y la correcta pronunciación de los sonidos propios del aimara.

En cuanto a la **objetividad**, un 8% calificó los objetivos de las diferentes actividades propuestas como “muy buenos”, frente a un 19% como “excelentes”. Por otro lado, los expertos calificaron como **pertinente** un 13% de “muy bueno” en los contenidos y

actividades, oportunos al desarrollo de las competencias y objetivos, frente a un 12% como “excelente”.

En términos de **organización**, un 9% calificó la propuesta como “muy buena” por su estructura de partes y contenidos organizados de manera secuencial, lógica y coherente, frente a un 19% como “excelente”. Respecto a la **suficiencia** de la propuesta, un 13% la calificó como “muy buena” porque reúne aspectos en cantidad y calidad de actividades según el objetivo y las variables de la propuesta, frente a un 12% como “excelente”.

De manera similar, un 13% calificó la propuesta como **fiable** por ofrecer seguridad y garantía en el recojo de la información para valorar la efectividad de la propuesta, frente a un 12% como “excelente”. La **consistencia** fue calificada como “muy buena” por un 13%, ya que presenta una estructura de contenido sólido y lógico que permite evaluar el desenvolvimiento de los participantes una vez finalicen el curso-taller, frente a un 12% como “excelente”. Finalmente, la **coherencia** entre el instrumento, el objetivo del estudio, el público al que se quiere aplicar y el contenido de la propuesta fue calificada con un 9% como “muy buena” frente a un 18% como “excelente”.

En conclusión, los resultados de la prueba de validez por expertos para la propuesta de Estrategia Didáctica basada en la fonética y fonología experimental para el aprendizaje del aimara revelan una valoración positiva en general, destacándose la claridad, organización, suficiencia y fiabilidad de la propuesta. Sin embargo, se observó una variabilidad en la valoración de ciertos aspectos, especialmente en la claridad y la objetividad, lo que sugiere la necesidad de una mayor alineación con las expectativas de los expertos en cuanto a la inclusión de ist’aña y parlaña (habilidades lingüísticas). A pesar de estas discrepancias, la estrategia propuesta ha sido validada y aprobada para su implementación, evidenciando su potencial para contribuir significativamente a la estandarización de la escritura del aimara en el ámbito académico y científico. Se recomienda seguir trabajando en las áreas identificadas como en proceso para alcanzar niveles óptimos de eficacia y aceptación entre los expertos.

CAPITULO IV

ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En la presente sección se presentan y comentan los resultados alcanzados posteriores a la aplicación de la Estrategia didáctica basada en la fonética y fonología experimental para el aprendizaje del idioma aimara con fines específicos en formación académica-científica en diplomantes de la Universidad Pedagógica (UP). Por tanto, se destaca la información obtenida de los instrumentos aplicados tanto en la competencia lingüística, competencia paralingüística y competencia científica con relación al idioma aimara en las etapas de Pre test y Post test, con inclusión de los puntos pertinentes registrados en las fichas de observación.

A fin de desarrollar un análisis coherente y ordenado, se creó una base de datos en Microsoft Excel donde se vació toda la información obtenida mediante la aplicación de instrumentos de investigación. Así, se procedió al análisis e interpretación de datos por medio de tablas y gráficos.

A continuación, se exponen los datos obtenidos en la presente investigación por indicadores para luego seguir con las comparaciones de la competencia lingüística, científica y paralingüística tanto en el Pre test como en el Post test del grupo experimental y control.

4.1. Resultados y análisis de datos del grupo experimental en el pre - test

4.1.1. Datos del Individuo del Grupo Experimental

Cuadro 28: Datos generales de género en el grupo experimental

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Femenino	8	32%
Masculino	17	68%
Total	25	100%

Nota: Descripción de datos del individuo, ítem sexo masculino/femenino.

En el Cuadro 28 se presentan los datos en frecuencia y porcentaje sobre la cantidad de participantes masculinos y femeninos, de entre 35 y 58 años, en el Curso Taller de

Estrategia Didáctica basada en la Fonética y Fonología Experimental para el Aprendizaje del Idioma Aimara con Fines Específicos en Formación Académica-Científica, dirigido a diplomantes de la Universidad Pedagógica durante octubre y noviembre de 2022. De los 25 participantes en total, el mayor porcentaje corresponde a los hombres con un 68% a diferencia de las mujeres con un 32%.

4.1.2. Nivel del idioma de aimara del Grupo Experimental

Cuadro 29: Datos del nivel de idioma aimara

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
A1 ELEMENTAL	11	44%
A2 PRE-INTERMEDIO	9	36%
B1 UMBRAL	5	20%
TOTAL	25	100%

Nota: Descripción del nivel de idioma aimara.

En el cuadro 29 se presentan los datos en frecuencia y porcentaje sobre el nivel de conocimiento del idioma aimara de los participantes en el Curso Taller de Estrategia Didáctica basada en la fonética y fonología experimental para la formación académica-científica en diplomantes de la Universidad Pedagógica.

El 44% de los participantes se encuentra en el nivel A1 (elemental), según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Esto indica que pueden intercambiar puntos de vista sobre actividades cotidianas de manera sencilla, lenta y directa.

El 36% de los participantes está en el nivel A2 (pre-intermedio). Esto significa que pueden identificar las ideas principales de una discusión informal en un contexto familiar o amistoso, siempre que el discurso esté articulado en lengua estándar. Además, comprenden gran parte de las conversaciones, siempre que se les hable con claridad, y son capaces de explicar el motivo de un problema evitando expresiones idiomáticas.

Finalmente, el 20% de los participantes está en el nivel B1 (umbral). Este nivel les permite participar activamente en discusiones informales de la vida diaria y expresar sus puntos de vista u opiniones con claridad en su argumentación.

4.1.3 Grupo Experimental: Pre-test Competencia Lingüística (Comprensión lectora)

Cuadro 30: Pre-test Competencia Lingüística: Comprensión lectora

ITEM	FRECUENCIA			PORCENTAJE		
	Eficiente	Deficiente	En proceso	Eficiente	Deficiente	En proceso
Identificación de la idea principal	15	7	3	60%	28%	12%
Reconocimiento de las ideas secundarias	8	9	8	32%	36%	32%
Distinguir la idea conclusiva	7	15	3	28%	60%	12%

Nota: Descripción del proceso comprensión lectora.

Los participantes del grupo experimental fueron sometidos a un test para evaluar su comprensión lectora, utilizando el texto "El aprendizaje del idioma aimara" del autor Fredy Velasco Martínez. A continuación, se detallan los resultados obtenidos.

En el cuadro 30 se presentan los resultados del ítem *Identificación de la idea principal*. Se observó que el 60% de los diplomantes identificaron la idea principal de manera eficiente, especialmente cuando la lectura fue complementada con una lectura en voz alta y modulada. Este enfoque facilitó el seguimiento de los tres momentos de la lectura comprensiva descritos por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2021): antes, durante y después de la lectura. Además, los participantes demostraron un vocabulario suficiente para comprender textos académico-científicos en aimara e incluso pudieron reconocer que se trataba de un texto argumentativo.

Por otro lado, el 28% de los participantes no logró identificar la idea principal. Aunque comprendían las palabras escritas en aimara, no pudieron identificar la oración principal debido a una falta de comprensión contextual del texto. Se limitaron al primer momento de la lectura (antes: escaneo o visualización) y no se beneficiaron adecuadamente de la lectura en voz alta y modulada, mostrando un rendimiento deficiente. Finalmente, el 12% de los participantes se quedó en el proceso de reconocimiento de la idea principal,

mezclándola con las ideas secundarias o confundiéndola con la oración conclusiva, lo que indica una falta de práctica en la lectura comprensiva.

En el ítem *Reconocimiento de las ideas secundarias*, el 32% de los diplomantes fue capaz de reconocer eficientemente las ideas secundarias, lo que sugiere una buena comprensión de su relación con la idea principal. La lectura en voz alta y modulada fue fundamental para este logro. En el nivel deficiente, el 36% de los participantes no reconoció adecuadamente las ideas de soporte, ya que tenían dudas y no comprendían claramente la intención comunicativa del autor. Finalmente, el 32% de los estudiantes permaneció en proceso de identificación de las oraciones de apoyo, mostrando falta de claridad en la comprensión del texto.

En el ítem *Distinguir la conclusión del texto*, el 28% de los diplomantes fue capaz de identificar la idea conclusiva de manera eficiente, sin dificultad. Por otro lado, el 60% no logró identificar correctamente la conclusión, confundiéndola con la idea principal o una oración secundaria. Esto se debió a una mala comprensión del texto, falta de reconocimiento de la estructura del párrafo o desatención a los signos de puntuación y conectores. Finalmente, el 12% de los participantes quedó en proceso de identificación, logrando parcialmente identificar la conclusión o no pudiendo hacerlo por falta de tiempo, desconocimiento del vocabulario o fluidez en su lectura, entre otros factores, lo que indica una necesidad de mayor práctica.

Los índices porcentuales alcanzados por algunos participantes en las diferentes tareas pueden deberse a que son hablantes nativos y/o aprendices activos de aimara como L2. Los porcentajes menores corresponden a quienes tienen el aimara como L2 de manera pasiva, es decir, no lo emplean fuera del aula y su aprendizaje solo responde a una motivación instrumental para cumplir con un requisito académico.

4.1.4. Grupo Experimental: Pre -test Competencia Lingüística (Redacción textual)

Cuadro 31: Pre -test Competencia Lingüística: Redacción

ITEM	FRECUENCIA	PORCENTAJE
------	------------	------------

	Eficiente	Deficiente	En proceso	Eficiente	Deficiente	En proceso
Claridad Textual	4	13	8	16%	32%	52%
Coherencia entre las ideas (sujeto, estructura sintáctica aimara, tiempo verbal, uso de sufijos)	4	13	8	16%	32%	52%
Cohesión entre las ideas (manejo de conectores y puntuación aimaras)	4	11	10	16%	44%	40%

Nota: Descripción del proceso redacción textual.

Los datos del cuadro 31 presentan los resultados sobre la redacción de una entrevista a beneficiarios del proyecto INPANDES, emitida en el noticiero aimara "Jiwasanaka" del Perú. Basándose en la entrevista que escucharon y vieron, los participantes debían responder a las preguntas del pre-test (kunatuqitsa aka yatiyäwixa; Mario Jinez tataxa ch'üqi yapuchiriti; Chhichhit jark'asiñatakixa, kunsä aka yapuchirinakaxa luriripxatayna; kunasa INPANDES; Jinez jilatatakixa, Wuliywampi Pirwampixa yapuchäwinititi). Para ello, se les solicitó que siguieran la estructura gramatical del aimara (sujeto + objeto + verbo), usaran conectores y puntuación del idioma, y, si era posible, elaboraran un párrafo.

En el ítem *Claridad textual (manejo de tiempos verbales)*, el 16% de los participantes presentó una redacción eficiente, respetando la estructura gramatical, utilizando vocabulario adecuado en aimara, y empleando correctamente los signos de puntuación y sufijos como -mpi (compañía, instrumental), -layku (causa), -na (locativo) y -ta (direccional). Sin embargo, se observaron casos de elisión vocálica, a pesar de que las preguntas no mostraban caída vocálica externa. Este desempeño se alinea con las teorías de Charca Canaviri (2006), Gutiérrez Morales, P. (2006) y Huanca Camargo (2022).

En contraste, el 32% de los participantes no logró redactar sus respuestas en aimara. Este grupo tuvo dificultades para identificar la idea principal de la entrevista, presentaba deficiencias en la estructura gramatical, redactando algunas oraciones en español (sujeto +

verbo + complemento). Además, necesitaron mejorar su comprensión del vocabulario de la entrevista y mostraron un escaso dominio de los signos de puntuación. El 52% restante logró una redacción aceptable, pero necesitaba practicar la ubicación de sufijos en aimara para aclarar sus ideas, entender mejor el vocabulario de la entrevista y mejorar el uso de signos de puntuación y conectores.

En el ítem *Coherencia entre las ideas (manejo de tiempos verbales)*, el 16% de los estudiantes redactó de manera coherente, relacionando adecuadamente la idea principal, las ideas secundarias y la conclusión. En las respuestas cortas, emplearon correctamente la aserción o negación, iniciando con "jisa" (sí) o "janiwa" (no) cuando la pregunta incluía el sufijo interrogativo "-ti". No obstante, la elisión vocálica no siempre fue correcta. El 32% presentó incoherencia entre las ideas, usando incorrectamente los sufijos y un vocabulario aimara inadecuado, mostrando tendencia a préstamos o aimarizaciones. El 52% restante quedó en proceso, necesitando más práctica.

Finalmente, en el ítem *Cohesión entre las ideas (manejo de conectores y signos de puntuación aimaras)*, el 16% conectó las ideas de forma adecuada, aunque con deficiencias en el uso de grafías propias del aimara, especialmente entre <x> y <j>. El 44% no logró relacionar las ideas, escribiendo oraciones sueltas sin conectores apropiados y sin usar signos de puntuación. El 40% se quedó en proceso, mostrando una estructura similar al español y falta de manejo de conectores, signos de puntuación y sufijos en aimara. A pesar de esto, emplearon vocabulario de la entrevista, lo que indica una comprensión de las palabras usadas, aunque su redacción no reflejó adecuadamente el estilo del aimara.

4.1.5. Grupo Experimental: Pre - test Competencia Científica

Cuadro 32: Pre - test Competencia Científica

ITEM	FRECUENCIA	PORCENTAJE
------	------------	------------

	Eficiente	Deficiente	En proceso	Eficiente	Deficiente	En proceso
Capacidad de observar la realidad describiéndola, cuestionándola y/o sustentándola	2	12	11	8%	48%	44%
Maneja terminología y discurso científico tanto escrito como oral (conectores, elementos paralingüísticos, vocabulario técnico)	0	15	10	0%	60%	40%
Considera y maneja normas de redacción científica (Normas APA u otras, signos de puntuación y elementos paralingüísticos en el texto escrito)	0	13	12	0%	52%	48%

Nota: Descripción del proceso para la competencia académica-científica

En relación con la competencia científica, los participantes fueron evaluados en su conocimiento científico y su capacidad para trasladar habilidades científicas adquiridas en su L1 al idioma aimara (L2). Para esta actividad, vieron un video sobre biografía lingüística tomado de YouTube. Basándose en la consigna "aru yatiqaña saräwima", respondieron preguntas como: "¿Qué aprendieron?", "¿Cómo aprendieron?", "¿Cuándo aprendieron?", y "¿Qué métodos usaron?". En el video, una persona explicaba cómo, por qué y para qué había aprendido inglés y otras lenguas, y cómo esto había cambiado su vida.

Los participantes debían describir sus experiencias con las lenguas en un párrafo, utilizando gráficos o citas para respaldar sus respuestas, aunque ninguno lo hizo. Luego, debían grabarse leyendo el párrafo. A través de este recurso, se observó que la elisión vocálica a veces no se aplicaba como en la versión escrita, y muchas lecturas eran planas o lineales, careciendo de expresión.

En el cuadro 32 se presentan los siguientes resultados. En el ítem *Capacidad de observar la realidad describiéndola, cuestionándola y/o sustentándola (Descripción y argumentación)*, el 48% de los participantes no pudo describir su biografía lingüística debido a la falta de vocabulario o contenido. Además, no justificaron el porqué, para qué y cómo los idiomas que hablaban les servirían a nivel profesional o laboral, especialmente el aimara, que en la mayoría de los escritos estaba relegado a interacciones familiares o comunitarias. Aunque tenían la idea estructurada en español, no lograron plasmarla en aimara, mostrándose inseguros y desmotivados. Algunos expresaron: "No puedo hacerlo porque me falta vocabulario y estructura, y me siento frustrado".

El 44% de los estudiantes se quedó en proceso, describiendo el proceso de aprendizaje de los idiomas, pero sin usar términos formales en aimara ni mostrar claridad, coherencia y cohesión en sus textos. Usaron palabras con grafías en español, incorrecta puntuación y la estructura del español (sujeto + verbo + objeto) en lugar de la del aimara (sujeto + objeto + verbo). Solo el 8% mostró eficiencia mínima.

En conclusión, a estos estudiantes les faltaba ordenar su estructura, saber cuándo elidir las vocales, comprender qué es un texto formal y el uso adecuado de signos de puntuación y elementos paralingüísticos tanto en el plano oral como textual. La estructura de sus párrafos estaba desorganizada, la idea principal no era clara, y aunque el desarrollo estaba bien, faltaban conectores que organizaran las ideas. La idea conclusiva no replicaba ni resolvía el razonamiento, y el contenido carecía de una posición científica sólida.

En el ítem *Manejo de terminología y discurso científico tanto escrito como oral (conectores, elementos paralingüísticos y vocabulario técnico)*, el 60% de los participantes tuvo problemas debido a su falta de familiaridad técnica con el aimara en este contexto. El 40% mostró avances mediante préstamos y aimarización, pero la grabación de su lectura fue difícil debido al lenguaje técnico requerido. No se logró eficiencia en este ítem, resultando en un 0%.

En el ítem *Considera y maneja normas de redacción científica (Normas APA u otras, signos de puntuación y elementos paralingüísticos en el texto escrito)*, el 52% de los participantes no cumplió satisfactoriamente. Aunque intentaron usar normas de redacción

académica, necesitaban más información. Por ejemplo, se citó incorrectamente: "Academia Americana de Neurología utax (2022), siwa: walja arunak yatiqirinakax k'umarat p'iqin jilir jaqinakar tukuritayna, uktx sum jaqasi" (La Academia Americana de Neurología (2022) afirma que las personas que aprenden más de un idioma no sufren demencia al ser mayores). Se observó descuido en la puntuación y en la citación. Ninguno utilizó elementos paralingüísticos para resaltar su párrafo. El 48% se quedó en proceso, necesitando más práctica. Finalmente, no se logró eficiencia en este ítem, resultando en un 0%.

4.1.6. Grupo Experimental: Pre - test Competencia Paralingüística

Cuadro 33: Pre - test Competencia Paralingüística

ITEM	FRECUENCIA			PORCENTAJE		
	Eficiente	Deficiente	En proceso	Eficiente	Deficiente	En proceso
Volumen de voz	3	12	10	12%	48%	40%
Habla claramente (modulación)	3	14	8	12%	56%	32%
Pausas por signos de puntuación	0	16	9	0%	64%	36%
Muestra e identifica intencionalidad discursiva (por tonos) mediante la elisión vocálica	9	3	13	36%	12%	52%
Énfasis (escalas)	1	6	18	4%	24%	72%

Nota: Descripción del proceso de la competencia paralingüística.

En relación con la competencia paralingüística en la producción oral, los participantes fueron evaluados en varios aspectos: volumen de voz, claridad en el habla (modulación), pausas según los signos de puntuación, identificación y demostración de intencionalidad discursiva (tonos) mediante la elisión vocálica, y énfasis (escalas). Estos criterios determinan la eficacia de su intervención oral para captar el interés del público en el tema presentado. La evaluación se realizó simultáneamente con otras actividades y se registraron los resultados en un cuaderno de observación.

En el cuadro 33, respecto al ítem de *volumen de voz*, el 12% de los participantes mostró un nivel eficiente, indicando que su volumen era adecuado para ser escuchado por todos los asistentes durante su participación oral, al expresar opiniones, responder preguntas o leer textos. Por otro lado, el 48% presentó un nivel deficiente, ya que no elevaban suficientemente su volumen, lo que dificultaba la comprensión debido a hablar entre dientes y emitir sonidos poco claros, especialmente con sonidos simples, aspirados o explosivos, y en el significado de las palabras según el contexto oral. Finalmente, el 40% se encontraba en proceso de mejorar su volumen de voz, aunque aún no lograban ser consistentemente claros en su expresión.

En cuanto al ítem de *claridad en el habla (modulación)*, se observa que el 12% de los participantes mostró eficiencia al articular claramente los sonidos, logrando hacerse entender en sus intervenciones, aunque con algunas influencias y préstamos lingüísticos del aimara. Sin embargo, el 56% demostró ineficiencia en su claridad, hablando entre dientes, especialmente aquellos que tienen el aimara como segunda lengua (L2), lo que dificultaba la comprensión total debido a la emisión de sonidos aspirados o explosivos, como “pataña”, “phataña” o “p’ataña”, o al leer párrafos sobre biografía lingüística. Finalmente, el 32% se encontraba en proceso de mejorar su claridad en el habla, requiriendo más práctica y énfasis para lograr una expresión más clara y comprensible.

En cuanto al ítem de *pausas según los signos de puntuación*, se observó una falta de eficiencia en su aplicación, ya que pocos participantes las consideraron al leer los textos, lo cual resultó en una lectura plana y carente de expresión, con un valor porcentual del 0%. Por otro lado, el 64% mostró deficiencias tanto en aspectos suprasegmentales como segmentales y en competencia lingüística. En contraste, el 36% reconoció la pregunta formulada, pero careció del vocabulario necesario para responder adecuadamente, utilizando palabras tanto en español como en aimara, lo que generó un fenómeno conocido como aymarañol y contribuyó a la inseguridad en sus respuestas.

En el ítem de *identificación y expresión de intencionalidad discursiva (por tonos) mediante la elisión vocálica*, un 36% logró identificar y expresar claramente la intencionalidad de los textos propuestos, lo que reflejó una lectura organizada. Sin embargo,

el 52% se encontró en proceso, necesitando más tiempo y práctica fonémica en aimara, debido al desconocimiento léxico y a la finalidad de los conectores. Esto resultó en respuestas lentas y una necesidad continua de mejora. Además, un 12% no demostró competencia para identificar ni mostrar la intencionalidad discursiva.

Finalmente, en el ítem de *énfasis (escalas)*, se observa que el 72% de los participantes está en proceso y no logró generar interés ni entusiasmo durante la lectura o expresión oral de sus trabajos, lo cual dificultó el éxito en otras áreas. Un 24% mostró un nivel deficiente en este aspecto. Solo el 4% logró despertar interés y entusiasmo sobre su tema, aunque necesita mejorar su vocabulario y pronunciación. En sus respuestas, especialmente con sonidos aspirados y explosivos del aimara, no fueron claros, lo que dificultó la identificación precisa de lo que estaban enfatizando.

4.2. Resultados y análisis de datos del Grupo Control en el pre - test

4.2.1 Datos del Individuo

Cuadro 34: Datos generales de género del Grupo Control

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Femenino	2	4%
Masculino	23	96%
Total	25	100%

Nota: Descripción de datos personales, ítem sexo masculino/femenino.

En el cuadro 34 del Grupo Control se presentan los datos de frecuencia y porcentaje sobre la cantidad de participantes masculinos y femeninos en el Curso Taller de Estrategia Didáctica basada en la fonética y fonología experimental para el aprendizaje del idioma aimara, con fines específicos en formación científica para diplomantes de la Universidad Pedagógica, durante octubre y noviembre de 2022. Del total de 25 participantes, el 4% son mujeres y el 96% son hombres. Esto indica que, al igual que en el grupo experimental, la mayoría de los diplomantes inscritos en la gestión 2022 son hombres en comparación con las mujeres.

4.2.2. Nivel del idioma de aimara

Cuadro 35: Datos del nivel de idioma en el grupo control

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
A1 ELEMENTAL	12	48%
A2 PRE-INTERMEDIO	9	36%
B 1 UMBRAL	4	16%
TOTAL	25	100%

Nota: Descripción del nivel de idioma aimara.

En el cuadro 35 se presentan los datos en frecuencia y porcentaje sobre el nivel de aimara de los participantes en el Curso Taller de Estrategia Didáctica basada en la fonética y fonología experimental para el aprendizaje del idioma aimara, con fines específicos en formación académica-científica para los diplomantes de la Universidad Pedagógica del grupo control. El 48% de ellos se encuentra en el nivel A1 elemental, lo que les permite intercambiar información sobre actividades de la vida diaria de manera sencilla, lenta y directa.

Por otro lado, el 36% está en el nivel A2 pre-intermedio, lo que implica que pueden identificar el tema de una conversación informal en un contexto amistoso, articulando en la lengua estándar. Además, comprenden la mayor parte de las conversaciones siempre que se les hable con claridad y pueden explicar el motivo de un problema evitando expresiones idiomáticas.

Finalmente, el 16% se encuentra en el nivel B1 umbral, lo que les permite participar activamente en discusiones informales de la vida diaria y expresar sus puntos de vista u opiniones con claridad en su argumentación, al igual que en el grupo experimental.

4.3. Resultados Generales Pre- Test del Grupo Control

4.3.1. Grupo Control: Pre - test Competencia Lingüística (Comprensión lectora)

Cuadro 36: Pre - test Competencia Lingüística: Comprensión lectora

ITEM	FRECUENCIA	PORCENTAJE
------	------------	------------

	Eficiente	Deficiente	En proceso	Eficiente	Deficiente	En proceso
Identificación de la idea principal	4	11	10	16%	44%	40%
Reconocimiento de las ideas secundarias	4	12	9	16%	48%	36%
Distinguir la idea conclusiva	4	15	6	16%	60%	24%

Nota: Descripción del proceso comprensión lectora.

Los participantes del grupo control fueron evaluados en comprensión lectora a través de la lectura del texto "El aprendizaje del idioma aimara" del autor Fredy Velasco Martínez, al igual que el grupo experimental. Los resultados obtenidos se detallan a continuación.

En el cuadro 36 respecto al ítem de *Identificación de la idea principal*, se observó que el 16% de los diplomantes identificaron la idea principal de manera eficiente, guiándose por las palabras clave del texto en aimara. Esto indicó un nivel adecuado de vocabulario en textos en aimara. Por otro lado, el 44% de los participantes no logró identificar la idea principal. Aunque entendían las palabras escritas en aimara, no podían discernir cuál era la oración principal del texto, posiblemente porque leían sin comprender el contexto o palabra por palabra sin integrar el significado completo del texto, lo que reflejó un rendimiento deficiente. Finalmente, el 40% estuvo en proceso de reconocimiento de la idea principal, ya que identificaban parcialmente la idea principal, mezclándola con las ideas secundarias. Estos participantes necesitaban mejorar su comprensión del vocabulario para entender claramente el contexto del texto.

En cuanto al ítem de *Reconocimiento de las ideas secundarias*, se observó que el 16% pudo identificar eficientemente las ideas secundarias, demostrando una comprensión adecuada del texto académico. Sin embargo, el 48% no reconoció correctamente las ideas secundarias, ya que las confundían con la idea principal y tenían dudas sobre el contexto general del texto. Por otro lado, el 36% estuvo en proceso de identificación de las ideas secundarias, lo que indicó que necesitaban mejorar su comprensión del vocabulario utilizado en la lectura para identificar claramente las oraciones de soporte.

Finalmente, en el ítem de *Distinguir la conclusión del texto*, el 16% de los diplomantes pudo distinguir eficientemente la idea conclusiva sin dificultad. En contraste, el 60% no logró identificar correctamente la conclusión del texto, ya que tendían a confundirla con la idea principal debido a una comprensión deficiente del texto. Por último, el 24% estuvo en proceso de identificación de la conclusión, ya que lo hacían parcialmente, pero mezclaban las ideas secundarias con la conclusión, lo que indicó la necesidad de más práctica en la lectura comprensiva.

4.3.2. Grupo Control: Pre- test Competencia lingüística: Redacción textual

Cuadro 37: Pre- test Competencia lingüística: Redacción textual

ITEM	FRECUENCIA			PORCENTAJE		
	Eficiente	Deficiente	En proceso	Eficiente	Deficiente	En proceso
Claridad Textual (manejo de tiempos verbales)	5	14	6	20%	56%	24%
Coherencia entre las ideas (sujeto, estructura sintáctica aimara, tiempo verbal, uso de sufijos)	3	10	12	12%	40%	48%
Cohesión entre las ideas (manejo de conectores y puntuación aimaras)	3	9	13	12%	36%	52%

Nota: Descripción del proceso redacción textual.

Los resultados presentados en el cuadro 36 muestran los resultados obtenidos en relación con la redacción textual centrada en una entrevista a beneficiarios del proyecto INPANDES, que se presentó en el noticiero aimara "Jiwasanaka" del Perú. Al igual que el grupo experimental, los participantes debían responder a las preguntas del pre-test (kunatuqitsa aka yatiyäwixa, Mario Jinez tataxa ch'uqi yapuchiriti, Chhichhit jark'asiñatakixa, kunsä aka yapuchirinakaxa luriripxatayna, kunas INPANDES, Jinez

jilatatakixa, Wuliywampi Pirwampixa yapuchäwiniti), siguiendo la estructura gramatical del aimara (sujeto + objeto + verbo).

En cuanto al ítem de *Claridad textual (manejo de tiempos verbales)*, el 20% de los participantes mostró una redacción eficiente, respetando la estructura gramatical del aimara y utilizando un vocabulario adecuado para la entrevista. Además, manejaron correctamente los signos de puntuación. En contraste, el 56% presentó dificultades al redactar en aimara, con ideas poco claras debido a la aplicación de la estructura del castellano y al dominio insuficiente de los signos de puntuación. El 24% se encontró en proceso de mejora, trabajando en la colocación de sufijos, conectores y en la expansión de su vocabulario aimara.

Respecto al ítem de *Coherencia entre las ideas (manejo de tiempos verbales)*, solo el 12% de los estudiantes logró expresarse de manera coherente, utilizando correctamente conectores, signos de puntuación y la estructura gramatical del aimara. Por otro lado, el 40% redactó sin coherencia, presentando oraciones sueltas y una falta de uso de signos de puntuación. El 48% está en proceso de mejora en cuanto a la coherencia en su redacción, necesitando practicar el uso de conectores y la estructuración de sus ideas.

Finalmente, en relación con la *Cohesión entre las ideas (manejo de conectores y signos de puntuación aimaras)*, el 12% logró conectar adecuadamente los párrafos, manteniendo claridad y coherencia basadas en la entrevista. Sin embargo, el 36% no logró conectar los párrafos, escribiendo oraciones dispersas y careciendo de vocabulario y conectores adecuados. El 52% estuvo en proceso de mejora, requiriendo un mejor manejo de conectores, vocabulario, signos de puntuación y el uso correcto de sufijos en aimara.

4.3.3. Grupo Control: Pre - test Competencia científica

Cuadro 38: Pre - test Competencia Científica

ITEM	FRECUENCIA			PORCENTAJE		
	Eficiente	Deficiente	En proceso	Eficiente	Deficiente	En proceso

Capacidad de observar la realidad y describirla, cuestionándola y/o sustentándola	3	12	10	12%	48%	40%
Maneja terminología y discurso científico tanto escrito como oral (conectores, elementos paralingüísticos, vocabulario técnico)	3	15	7	12%	60%	28%
Considera y maneja normas de redacción científica (Normas APA u otras, signos de puntuación y elementos paralingüísticos en el texto escrito)	3	12	10	12%	48%	40%

Nota: Descripción del proceso competencia académico – científico

Al igual que el grupo experimental, los participantes del grupo control fueron evaluados en su competencia científica mediante la descripción de su biografía lingüística en idioma aimara. Para esta tarea, observaron un video sobre el uso del idioma en contextos como traducción, enseñanza e investigación en comunidades. Luego, debían plasmar estas experiencias en un escrito descriptivo, siguiendo la estructura de identificación de la idea principal, desarrollo y conclusión. Además, se les solicitó formular preguntas basadas en su experiencia con el corpus lingüístico para guiar su escritura.

La consigna fue “*aru yatiqaña saräwima*”. Los participantes se guiaron por preguntas como “*qhawqha arunaksa yatiqta, kunjamsa yatiqayata, kawkansa yatiqayata, uka kasta amuyunakata qillqt’am (mä qutu aru)*”. Para apoyar su escritura, se les proporcionó un video en YouTube que presentaba experiencias de personas con el corpus lingüístico, explicando cómo, por qué y para qué habían aprendido idiomas nativos, entre otros como el inglés. Esto tenía el propósito de orientarlos en la descripción de sus experiencias lingüísticas. Al finalizar, se les pidió que grabaran su lectura del escrito y la subieran a Drive para evaluar las elisiones vocálicas y su pronunciación adecuada.

En el cuadro 38 se muestran los resultados. En el ítem *Capacidad de observar la realidad describiéndola, cuestionándola y/o sustentándola (descripción y argumentación)*, se observó que el 48% de los participantes no logró describir adecuadamente su corpus lingüístico en aimara debido a la falta de vocabulario, uso incorrecto de los signos de puntuación, sufijos y falta de claridad y coherencia en sus escritos.

Por otro lado, el 40% de los estudiantes estuvo en proceso de desarrollar esta capacidad, ya que podían describir la problemática de manera clara, pero necesitaban utilizar términos más formales en aimara y mejorar la claridad, coherencia y cohesión de sus escritos. Finalmente, el 12% de los participantes mostró eficiencia al describir y observar la realidad de manera adecuada.

En relación al ítem *Manejo de terminología y discurso científico tanto escrito como oral (conectores, elementos paralingüísticos, vocabulario técnico)*, el 60% de los diplomantes no dominaba los términos léxicos necesarios, similar al grupo experimental. El 28% estuvo en proceso de entender las preguntas y respuestas en la entrevista, pero necesitaba diferenciar mejor entre consonantes simples (p, t, ch, k), explosivas (p', t', ch' y k') y aspiradas (ph, th, chh y kh), además de comprender que en aimara no existen ciertos fonemas y letras como b, c, d, e, f, g, h, o, z, y usar el sufijo -ti como signo de interrogación. Finalmente, el 12% mostró eficiencia al entender el contexto y responder oralmente.

En cuanto al ítem *Consideración y manejo de normas de redacción científica (Normas APA u otras, signos de puntuación y elementos paralingüísticos en el texto escrito)*, el 48% de los participantes no logró inferir conclusiones claras y coherentes en aimara a partir de su comprensión de la lectura, debido a la falta de vocabulario y comprensión del contexto. Además, en sus escritos se evidenció la omisión de citas a los autores, presentando sus ideas como si ellos mismos hubieran sido los consultados. Sin embargo, el 40% de los diplomantes estuvo en proceso de redactar de manera clara y coherente basándose en su comprensión de la lectura, citando a los personajes de la entrevista, aunque aún necesitan más práctica en la escritura para corregir errores al diferenciar fonemas simples, aspiradas y explosivas. Finalmente, el 12% mostró eficiencia en este ítem.

4.3.4. Grupo Control: Pre - test Competencia Paralingüística

Cuadro 39: Pre - test Competencia Paralingüística

ITEM	FRECUENCIA			PORCENTAJE		
	Eficiente	Deficiente	En proceso	Eficiente	Deficiente	En proceso
Volumen de voz (modulación, ritmo)	3	13	9	12%	52%	36%
Habla claramente (modulación)	4	16	5	16%	64%	20%
Pausas por signos de puntuación	3	15	7	12%	60%	28%
Muestra e identifica intencionalidad discursiva (por tonos) mediante la elisión vocálica	3	16	6	12%	64%	24%
Énfasis (escalas)	2	11	12	8%	44%	48%

Nota: Descripción del proceso de competencia paralingüística.

En relación con la competencia paralingüística, y de manera similar al grupo experimental en la producción oral, los participantes fueron evaluados en aspectos tanto en el acento de frase y oración, entonación y ritmo. Estos criterios determinan la eficiencia de su intervención oral para tener un efecto en el público con el tema presentado. La evaluación se realizó simultáneamente con otras actividades, y los aspectos observados se registraron en nuestras fichas de observación.

En el cuadro 39, en relación con el ítem de *Volumen de voz (modulación, ritmo)*, se observó que el 12% de los participantes mostraba un nivel eficiente, indicando que su volumen era adecuado para ser escuchados por todos los presentes durante su participación oral, ya fuera al responder preguntas o leer textos. En contraste, el 52% presentó un nivel deficiente al no elevar suficientemente su voz, dificultando la comprensión de sus opiniones, respuestas o lecturas debido a que hablaban en voz baja o entre dientes. Esto afectó la claridad de los sonidos emitidos, especialmente al diferenciar entre sonidos simples, aspirados o explosivos, y también en la comprensión contextual de las palabras que pronunciaban.

Finalmente, el 36% estuvo en proceso de mejorar su volumen de voz, mostrando progresos, aunque aún no era completamente claro en todos los momentos.

En cuanto al ítem de *Claridad en el habla (modulación, ritmo)*, se observa que el 16% de los participantes mostró eficiencia al articular claramente los sonidos, logrando ser comprendidos en sus intervenciones. Sin embargo, el 64% presentó dificultades en la claridad de su habla, hablando entre dientes, especialmente aquellos para quienes el aimara era un segundo idioma (L2). Esto dificultó la comprensión total al emitir sonidos aspirados o explosivos, como en “ukhamaraki”, “ukamaraki”, “uqhamaraki”, y en el uso de vocales como “tonca” y “tunka”. Finalmente, el 20% estuvo en proceso de mejorar la claridad en su habla, necesitando más práctica y entusiasmo por el idioma.

En el ítem de *pausas por signos de puntuación (ritmo)*, se observó que el 12% de los participantes no reconocía adecuadamente el uso de signos de puntuación y la pronunciación de los sonidos, lo que dificultó la identificación del tema principal y las ideas secundarias. En contraste, el 60% mostró deficiencia en este aspecto, aunque el 28% logra identificar correctamente el tema principal y realizaba pausas adecuadas en comas y puntos, pero aún necesitaba mejorar la pronunciación y comprensión del texto con más práctica.

En cuanto al ítem de *Muestra e identificación de la intencionalidad discursiva y actos de habla mediante la elisión vocálica (acento de frase y oración)*, el 12% no logró presentar la información de manera lógica e interesante para que la audiencia pueda seguirlo. Sin embargo, el 64% mostró deficiencias en este aspecto. A pesar de ello, el 24% presentó una organización coherente y lógica que permitía a la audiencia seguir el discurso, mostrando mejoras en este aspecto.

Finalmente, en el ítem de *Énfasis (escalas, entonación)*, el 8% de los diplomantes no logró generar interés ni entusiasmo sobre el tema, haciendo que su participación fuera aburrida y tediosa. Esto se refleja en el 44% que mostró deficiencia en este aspecto. Por otro lado, el 48% logró generar interés y entusiasmo sobre el tema, aunque aún necesitaba mejorar en vocabulario y pronunciación para hacer su participación más efectiva.

4.4. Resultados Generales Post- test del Grupo Experimental

4.4.1. Grupo Experimental: Post - test Competencia Lingüística: Comprensión lectora

Cuadro 40: Post - test Competencia Lingüística: Comprensión lectora

ITEM	FRECUENCIA			PORCENTAJE		
	Eficiente	Deficiente	En proceso	Eficiente	Deficiente	En proceso
Identificación de la idea principal	8	0	17	32%	0%	68%
Reconocimiento de las ideas secundarias	6	0	19	24%	0%	76%
Distinguir la idea conclusiva	7	0	18	28%	0%	72%

Nota: Descripción del proceso comprensión lectora.

Para evaluar la comprensión lectora, se les asignó nuevamente el texto "Aprendizaje del idioma aimara" del autor Fredy Velasco Martínez. En el cuadro 40, en el ítem de *Identificación de la idea principal*, se observó que el 68% de los participantes identificó eficientemente la idea principal. Utilizaron una tabla proporcionada para esta tarea, la cual había sido practicada previamente con la estrategia didáctica *Amtt'üwi*, a través del rompecabezas de párrafos descriptivos y argumentativos, el muro del vocabulario y otras actividades relacionadas. La tabla incluía preguntas como "¿De qué o de quién se habla en el texto? (sujeto temático)" y "¿Qué se dice de eso? (predicado temático)", facilitando así la identificación de la idea principal, de soporte y de conclusión, así como el uso de conectores. Tras la evaluación, se les pidió leer el texto en voz alta y modulada frente a la clase, lo que ayudó a seguir los tres momentos de la lectura. Además, demostraron un nivel suficiente de vocabulario para comprender el texto en aimara.

Por otro lado, el 0% de los participantes no pudo identificar la idea principal, lo que indica que el 32% aún está en proceso de reconocimiento. Aunque identificaron parcialmente la idea principal, necesitaban mejorar en el reconocimiento del vocabulario y el uso de sufijos. Algunos participantes aún cometieron errores en la articulación de sonidos,

especialmente en los aspirados y explosivos, posiblemente debido a la falta de asistencia regular a las clases, lo que limitó su práctica.

En cuanto al ítem de *Reconocimiento de las ideas secundarias*, el 76% de los participantes logró reconocerlas eficientemente. La identificación de la idea principal facilitó el reconocimiento de las ideas de apoyo. La lectura en voz alta y modulada fue precisa y bien pronunciada. No se observó un nivel deficiente en el reconocimiento de ideas secundarias entre los participantes. Sin embargo, el 24% estuvo en proceso de mejorar la identificación de las ideas de apoyo, ya que necesitaban mejorar la claridad en la comprensión del texto y la pronunciación correcta de los sonidos del aimara durante la lectura modulada.

Finalmente, en el ítem de *Distinguir la conclusión del texto*, el 72% de los participantes pudo identificar eficientemente la idea conclusiva. Utilizando la tabla propuesta para identificar la idea principal, solo tuvieron que determinar qué se decía finalmente sobre el sujeto. En contraste, el 0% no logró identificar correctamente la idea conclusiva. El 28% se encontró en proceso y necesitaba profundizar más en el vocabulario y practicar la pronunciación del aimara.

4.4.2. Grupo Experimental: Post - test Competencia Lingüística (Redacción Textual)

Cuadro 41: Post - test Competencia Lingüística: Redacción Textual

ITEM	FRECUENCIA			PORCENTAJE		
	Eficiente	Deficiente	En proceso	Eficiente	Deficiente	En proceso
Claridad Textual (manejo de tiempos verbales)	15	0	10	60%	0%	40%
Coherencia entre las ideas (sujeto, estructura sintáctica aimara, tiempo verbal, uso de sufijos)	14	0	11	56%	0%	44%
Cohesión entre las ideas (manejo de	15	0	10	60%	0%	40%

Nota: Descripción del proceso redacción textual.

Los resultados del cuadro 41 muestran datos relacionados con la redacción enfocada en una entrevista a beneficiarios del proyecto INPANDES en el noticiero aimara "Jiwasanaka" del Perú. Para el post-test, los participantes escucharon y vieron el noticiero a través de YouTube y respondieron las preguntas dadas (*kunatuqitsa aka yatiyäwixa; Mario Jinez tataxa ch'uqi yapuchiriti; Chhichhit jark'asiñatakixa, kunsä aka yapuchirinakaxa luriripxatayna; kunasa INPANDES; Jinez jilatatakixa, Wuliywampi Pirwampixa yapuchäwiniti*). Para responder, debían seguir la estructura gramatical del aimara: sujeto + objeto + verbo, manejar conectores y puntuación del idioma, y elaborar un párrafo en lo posible. Para ello, recibieron una explicación y práctica con la gramática del aimara, el uso de sufijos, y la aclaración de la elisión vocálica parcial y obligatoria.

En el ítem de *Claridad textual (manejo de tiempos verbales)*, los resultados mostraron que un 60% de los participantes tenía una redacción textual eficiente. Gracias a la aplicación de la estrategia didáctica desarrollada en diversas actividades como la diferenciación entre fono, fonema y grafía, podían distinguir entre sonidos y grafías simples, aspiradas y glotalizadas. Con las actividades de lectura y redacción, utilizaron correctamente conectores, sufijos y signos de puntuación. Esta práctica incluyó el uso de paréntesis para la elisión parcial y corchetes para la elisión obligatoria, lo cual ayudó al estudiante a entender el significado completo de las palabras, especialmente para los que aprendían aimara como segunda lengua (L2). Esta práctica de elisión parcial y obligatoria también contribuyó a la estandarización del escrito en aimara, similar a lo que ocurre en español, inglés y otros idiomas, formalizando así el aimara para el ámbito académico.

Es importante destacar que mejoraron su vocabulario mediante actividades de lectura, revisando diferentes textos donde subrayaron la idea principal, las de soporte y la de conclusión, identificando conectores y utilizando un muro de vocabulario para buscar definiciones, sinónimos, antónimos y usando la palabra desconocida en una oración propia

para memorizarla en contexto y no solo como palabra aislada. Por otro lado, un 0% no logró realizar estas actividades.

Por último, un 40% estuvo en proceso de mejorar su redacción, ya que necesitan practicar la identificación de la idea principal, el uso de sufijos, conectores y vocabulario específico de la entrevista, además de conocer el uso correcto de los signos de puntuación. Una de las razones por las que no alcanzaron la eficiencia es que algunos no asistieron regularmente a las clases, lo que limitó su práctica. Sin embargo, reconocieron los elementos que necesitaban trabajar para mejorar su redacción textual en aimara.

En cuanto al ítem de *Coherencia entre las ideas (manejo de tiempos verbales)*, se observó que un 56% de los participantes redactó en base a la identificación de la idea principal de la entrevista escuchada, mostrando coherencia gramatical, uso de conectores, sufijos, elisión parcial u obligatoria y vocabulario adecuado. Sin embargo, un 44% estuvo en proceso debido a la falta de práctica en el uso de sufijos, estructura gramatical y ampliación de vocabulario.

Finalmente, en el ítem de *Cohesión entre las ideas (manejo de conectores y puntuación aimaras)*, se observó que un 60% tenía una buena redacción, demostrando un manejo correcto de la conjugación verbal en singular y plural, así como el uso adecuado de sufijos y conectores. Por otro lado, un 40% estuvo en proceso de mejorar su redacción debido a la necesidad de diferenciar la conjugación verbal según la persona, así como mejorar el uso de sufijos y conectores.

4.4.3. Grupo Experimental: Post - test Competencia Científica

Cuadro 42: Post - test Competencia Científica

ITEM	FRECUENCIA			PORCENTAJE		
	Eficiente	Deficiente	En proceso	Eficiente	Deficiente	En proceso
Capacidad de observar la realidad describiéndola, cuestionándola y/o sustentándola	16	0	9	64%	0%	36%
Maneja terminología y discurso científico tanto escrito como oral (conectores, elementos paralingüísticos, vocabulario técnico)	14	0	11	56%	0%	44%
Considera y maneja normas de redacción científica (Normas APA u otras, signos de puntuación y elementos paralingüísticos en el texto escrito)	15	0	10	60%	0%	40%

Nota: Descripción del proceso de competencia académico científico

Así como en el pretest de competencia científica, los participantes fueron evaluados en su conocimiento y experiencia científica. Para ello, vieron un video sobre biografía lingüística y redactaron en aimara su propia biografía lingüística, describiendo cómo, para qué y por qué aprendieron aimara y otras lenguas, indicando cuántos idiomas hablaban a

nivel avanzado, intermedio o básico. La consigna fue “aru yatiqaña saräwima” (biografía lingüística). Se guiaron por preguntas como “¿Qhawqha arunaksa yatiqta?”, “¿Kunjamsa yatiqayata?”, “¿Kawkansa yatiqayata?”, “¿Uka kasta amuyunakata qillqt’am (mä qutu aru)?” del video en YouTube, donde una persona contaba su experiencia con el inglés y otras lenguas y cómo eso cambió su vida. Esto tenía como objetivo que describieran sus experiencias lingüísticas, reforzando sus referencias con citas textuales y aplicando su formación profesional y académica, así como su creatividad científica según Rivas Tovar, L.A. (2021).

Con la implementación de actividades como el muro del vocabulario para revisar y conocer palabras nuevas relacionadas con la investigación, y el rompecabezas de textos descriptivos y argumentativos, los participantes mejoraron en la creación de sus propios párrafos textuales. Al finalizar la actividad, cada participante se grabó leyendo su texto para evaluar la elisión vocálica parcial u obligatoria, enviando luego la grabación a la plataforma. A continuación, se desglosan los resultados por ítem:

En el cuadro 42 se muestran los siguientes resultados. En el ítem de *Capacidad para observar la realidad, describirla, cuestionarla y/o sustentarla (descripción y argumentación)*, se evidencia que un 64% de los participantes evidenció esta habilidad al describir su biografía lingüística. En contraste, un 36% está en proceso de desarrollar esta capacidad. Aunque entendían lo que deseaban describir en español, les faltaba usar expresiones como “nayrür[i] aru, payür[i] aru”, conocer las reglas de elisión vocálica obligatoria, y manejar sufijos, conectores y la estructura gramatical adecuada en aimara. Sin embargo, con práctica adicional podrían alcanzar un nivel eficiente.

En cuanto al ítem de *Manejo de terminología y discurso científico, tanto escrito como oral*, un 56% de los participantes logró describir su biografía lingüística con éxito. Las actividades desarrolladas en la estrategia didáctica, como el muro del vocabulario y el análisis de datos estadísticos en aimara, fueron fundamentales para activar su competencia científica. Sin embargo, un 44% estuvo en proceso, lo que indicó la necesidad de más práctica en vocabulario, estructura, conectores, sufijos y contenido científico para mejorar su desempeño.

En relación al ítem que *Considera y maneja normas de redacción científica*, un 60% de los participantes cumplió satisfactoriamente con esta tarea. Las actividades de lectura y el rompecabezas de párrafos fueron cruciales para consolidar su escritura académica-científica, y algunos intentaron representar datos en gráficos para reforzar su argumentación. No obstante, un 40% se quedó en proceso debido a la falta de práctica en elementos paralingüísticos. Con más práctica, podrían alcanzar un desempeño eficiente. En resumen, ningún participante mostró un desempeño deficiente en este ítem (0%).

4.4.4. Grupo Experimental: Post - test Competencia Paralingüística

Cuadro 43: Post - test Competencia Paralingüística

ITEM	FRECUENCIA			PORCENTAJE		
	Eficiente	Deficiente	En proceso	Eficiente	Deficiente	En proceso
Volumen de voz	16	0	9	64%	0%	36%
Habla claramente (modulación)	16	0	9	64%	0%	36%
Pausas por signos de puntuación	15	0	10	60%	0%	40%
Muestra e identifica intencionalidad discursiva (por tonos) mediante la elisión vocálica	16	0	9	64%	0%	36%
Énfasis (escalas)	17	0	8	68%	0%	32%

Nota: Descripción del proceso competencia paralingüística

Al igual que en el pretest de competencia paralingüística en la producción oral, los participantes fueron evaluados en varios aspectos tanto en el acento de frase y oración, entonación y ritmo. Estos criterios se utilizaron para determinar la eficacia de su intervención oral en generar interés y efecto en el público sobre el tema presentado. Para preparar esta evaluación, se realizaron prácticas previas utilizando el bingo fonético-fonológico, que ayudó a familiarizar a los participantes con los diferentes sonidos en aimara. Además, se empleó la

mnemotecnia para practicar la lectura en voz alta, respetando las variaciones de tono para una mejor comprensión textual.

En el Cuadro 43, en cuanto al ítem de *Volumen de voz (modulación, ritmo)*, se observó que un 64% de los participantes mostró un nivel eficiente. Su volumen permitía ser escuchados claramente por todos en el curso al emitir opiniones, responder preguntas o leer textos grabados, modulando de manera clara y comprensible. Por otro lado, un 36% estuvo en proceso debido a la necesidad de mejorar la modulación de la voz y la seguridad en la articulación de sonidos aspirados y explosivos, así como en el uso adecuado de conectores, sufijos y estructura gramatical.

En cuanto al ítem de *Habla claramente (modulación, ritmo)*, un 64% de los participantes demostró eficiencia al articular los sonidos con claridad, diferenciando correctamente entre los sonidos practicados mediante actividades como "haciendo diferencia entre fono, fonema y grafía". No se registró ineficiencia en este aspecto. Sin embargo, un 36% se quedó en proceso de mejorar la claridad en su habla, requiriendo más práctica en los sonidos glotalizados.

En el ítem de *Pausas por signos de puntuación (modulación, ritmo)*, un 60% mostró eficiencia al respetar los signos de puntuación durante la lectura, utilizando pausas adecuadas que facilitan la comprensión y fluidez del discurso. No se registró falta de eficiencia en este aspecto. Por otro lado, un 40% estuvo en proceso, necesitando mejorar la habilidad para hacer pausas según el uso de los signos de puntuación durante la lectura.

En relación al ítem de *Identificación de la intencionalidad discursiva o actos de habla mediante elisión vocálica (acento de frase y oración)*, un 64% pudo identificar y mostrar la intencionalidad en los textos propuestos, utilizando la elisión vocálica parcial u obligatoria de manera adecuada en opiniones, lecturas y escritos. No se encontró ineficiencia en este aspecto. Sin embargo, un 36% estuvo en proceso, necesitando mejorar su competencia para expresar la intención comunicativa en sus escritos y lecturas, debido a la falta de vocabulario, uso de sufijos, conectores y las reglas de elisión vocálica.

En cuanto al ítem de *Énfasis (escalas, entonación)*, que se refiere a la fuerza en la entonación para destacar aspectos del discurso, un 68% generó interés y entusiasmo sobre su tema. Demostraron un vocabulario adecuado y una pronunciación clara, especialmente en los sonidos aspirados y explosivos, logrando destacar claramente lo que deseaban enfatizar en sus respuestas o lecturas. No se registró falta de eficiencia en este aspecto. Por otro lado, un 32% está en proceso, mostrando falta de interés y motivación al expresar sus trabajos, evidenciando una lectura mecánica sin involucrarse plenamente.

4.5. Resultados y análisis de datos del Grupo Control en el Post – test

4.5.1 Grupo Control: Post - test Competencia Lingüística: Comprensión Lectora

Cuadro 44: Post - test Competencia Lingüística: Comprensión Lectora

ITEM	FRECUENCIA			PORCENTAJE		
	Efficiente	Deficiente	En proceso	Efficiente	Deficiente	En proceso
Identificación de la idea principal	4	11	10	16%	44%	40%
Reconocimiento de las ideas secundarias	5	12	8	20%	48%	32%
Distinguir la idea conclusiva	4	12	9	16%	48%	36%

Nota: Descripción del proceso comprensión lectora

Los participantes que conforman el grupo control fueron evaluados en comprensión lectora mediante la lectura del texto "El aprendizaje del idioma aimara" del autor Fredy Velasco Martínez, similar al grupo experimental. A continuación, se explican los resultados obtenidos en el cuadro 44.

En cuanto al ítem de *Identificación de la idea principal*, se observó que un 16% de los diplomantes lograron identificar la idea principal del texto. Estos participantes se guiaron por las palabras clave y demostraron un nivel de vocabulario adecuado para entender el contexto propuesto. Por otro lado, un 44% aún no pudo identificar la idea principal. Aunque comprendían las palabras escritas en aimara, tenían dificultades para identificar el sujeto

temático del texto. Finalmente, un 40% estuvo en proceso de reconocimiento de la idea principal. A estos participantes les faltó identificar claramente el sujeto temático y entender qué se decía sobre ese sujeto, necesitando una mayor comprensión del vocabulario del texto para entender el contexto de manera más clara.

En cuanto al ítem de *Reconocimiento de las ideas secundarias*, se identificó que un 20% podía reconocer de manera eficiente las ideas secundarias, lo que indicó que estos diplomantes comprendían de manera efectiva el contenido del texto. Por otro lado, un 48% mostró un nivel deficiente al no reconocer adecuadamente las ideas secundarias. Confundían estas ideas con la idea principal y tenían dudas debido a una comprensión poco clara del contexto. Finalmente, un 32% de los estudiantes estuvo en proceso de identificación de las oraciones de soporte, ya que necesitaban mayor claridad en la comprensión del texto.

Finalmente, en el ítem de *Distinguir la conclusión del texto*, un 16% de los diplomantes pudo identificar eficientemente la idea conclusiva. Sin embargo, un 48% no logró distinguir correctamente la idea conclusiva, ya que la confundían con la idea principal debido a una comprensión deficiente del texto. Por último, un 36% estuvo en proceso de identificación de la conclusión, ya que, aunque lo hacían parcialmente, mezclaban las ideas secundarias con la conclusión, mostrando la necesidad de más práctica en la lectura comprensiva.

4.5.2. Grupo Control: Post - test Competencia Lingüística (Redacción textual)

Cuadro 45: Post - test Competencia Lingüística: Redacción textual

ITEM	FRECUENCIA			PORCENTAJE		
	Eficiente	Deficiente	En proceso	Eficiente	Deficiente	En proceso
Claridad Textual	5	17	3	20%	68%	12%
Coherencia entre las ideas (sujeto, estructura sintáctica aimara, tiempo verbal, uso de sufijos)	4	16	5	16%	64%	20%

Cohesión entre las ideas (manejo de conectores y puntuación aimaras)	3	16	6	12%	64%	24%
--	---	----	---	-----	-----	-----

Nota: Descripción del proceso redacción textual

Al igual que en el pretest, se administró la misma actividad para evaluar el desarrollo de los participantes en las clases regulares. Los resultados del Cuadro 45 describen el porcentaje obtenido en relación con la redacción textual centrada en una entrevista a beneficiarios del proyecto INPANDES en el noticiero aimara "Jiwasanaka" del Perú, de manera similar al grupo experimental.

Basándose en la entrevista que escucharon y vieron, los participantes respondieron preguntas como: (kunatuqitsa aka yatiyäwixa, Mario Jinez tataxa ch'üqi yapuchiriti, Chhichhit jark'asiñatakixa, kunsä aka yapuchirinakaxa luriripxatayna, kunas INPANDES, Jinez jilatatakixa, Wuliywampi Pirwampixa yapuchäwiniti). Para responder, debían seguir la estructura gramatical del aimara, es decir, sujeto + objeto + verbo, para evaluar la claridad, coherencia en la elisión vocálica y la cohesión entre las ideas.

En el ítem de *Claridad textual (manejo de tiempos verbales)*, los resultados develaron que el 20% de los participantes tenía una redacción eficiente, respetando la estructura gramatical y utilizando un vocabulario adecuado para la entrevista. Por otro lado, el 68% presentó deficiencias en la claridad de la redacción, debido a problemas con la estructura gramatical, a menudo influenciada por el castellano. Estos participantes necesitaban mejorar su vocabulario, practicar las grafías del idioma y repasar las reglas de la elisión obligatoria, además de dominar el uso correcto de los signos de puntuación. Finalmente, el 12% estuvo en proceso de mejorar su redacción, requiriendo más práctica en la colocación de conectores en aimara para hacer sus ideas más comprensibles y adquirir más vocabulario.

En cuanto al ítem de *Coherencia entre las ideas (manejo de tiempos verbales)*, el 16% de los participantes respondió de manera coherente, demostrando el uso adecuado de conectores, signos de puntuación y estructura gramatical del aimara. Sin embargo, el 64% redactó textos sin coherencia entre las ideas o simplemente no respondían a las preguntas.

Por otro lado, el 20% estuvo en proceso de mejorar, necesitando más práctica y uso de conectores para unir ideas y un mejor manejo de las grafías propias del aimara.

Finalmente, en el ítem de *Cohesión entre las ideas (manejo de conectores y signos de puntuación aimaras)*, el 12% conectó las ideas de manera adecuada, mostrando un buen manejo de la estructura, uso de conectores y la elisión vocálica correcta. En contraste, el 64% de los participantes no logró conectar las ideas, expresando respuestas fragmentadas en oraciones simples. Finalmente, el 24% estuvo en proceso de mejorar su redacción textual, necesitando un mejor manejo de conectores, vocabulario, signos de puntuación, uso de sufijos en aimara y comprensión de la elisión obligatoria, requiriendo un mayor dominio de las reglas del idioma.

4.5.3. Grupo Control: Post - test Competencia Académica- Científica

Cuadro 46: Post - test Competencia Académica- Científica

ITEM	FRECUENCIA			PORCENTAJE		
	Eficiente	Deficiente	En proceso	Eficiente	Deficiente	En proceso
Capacidad de observar la realidad y describirla, cuestionándola y/o sustentándola	3	12	10	12%	48%	40%
Maneja terminología y discurso científico tanto escrito como oral (conectores, elementos paralingüísticos, vocabulario técnico)	3	15	7	12%	60%	28%
Considera y maneja normas de redacción científica (Normas APA u otras, signos de puntuación y elementos paralingüísticos en el texto escrito)	3	12	10	12%	48%	40%

Nota: Descripción del proceso competencia académica - científica

Al igual que en el pretest, se administró un nuevo test para evaluar la competencia científica de los participantes, centrado en la capacidad de describir su biografía lingüística en aimara. Para esta actividad, los participantes vieron un video sobre el aprendizaje de idiomas y su aplicación en roles como traductores, profesores o investigadores en comunidades. Posteriormente, debían plasmar estas experiencias en un texto descriptivo bajo la consigna "aru yatiqaña saräwima". Se les guió con preguntas como qhawqha arunaksa yatiqta, kunjamsa yatiqayata, kawkansa yatiqayata, y uka kasta amuyunakata qillqt'am (mä qutu aru). Además, se les proporcionó un video en YouTube en el que personas compartían sus experiencias con corpus lingüísticos y cómo aprendieron varios idiomas, incluyendo el aimara.

Al finalizar la redacción, los participantes debían grabarse leyendo su escrito en Google Drive u otra aplicación similar para evaluar la elisión vocálica y la pronunciación adecuada.

En el Cuadro 46 se presentan los siguientes resultados:

Capacidad para observar y describir la realidad (descripción y argumentación): Un 12% de los participantes demostró esta habilidad al escribir un texto descriptivo que respetaba la estructura de identificación de la idea principal, desarrollo y conclusión, en lugar de limitarse a una lista de oraciones simples. Por otro lado, un 48% mostró un desempeño deficiente en esta capacidad, evidenciado en textos que carecían de una observación y descripción adecuadas debido a problemas como la falta de vocabulario, dificultades para identificar las ideas principales en los párrafos, y el uso incorrecto de conectores, sufijos y elisión vocálica. Finalmente, un 40% de los participantes mostró eficiencia en la descripción observando la realidad, aunque aún está en proceso de perfeccionamiento.

En cuanto al *Manejo de terminología y discurso científico (conectores, elementos paralingüísticos, vocabulario técnico):* Un 60% de los participantes no dominó los términos léxicos necesarios para describir su corpus lingüístico. Un 28% estuvo en proceso, entendiendo lo que deben hacer, pero necesitando más vocabulario y una mejor distinción entre grafías simples, aspiradas y glotalizadas. Solo un 12% mostró eficiencia al comprender y describir el contexto adecuadamente.

Consideración y manejo de normas de redacción científica (Normas APA u otras, signos de puntuación y elementos paralingüísticos en el texto escrito): Un 48% de los participantes no utilizó adecuadamente los recursos lingüísticos en sus escritos, predominando las oraciones simples. En contraste, un 40% estuvo en proceso de mejorar su redacción clara y coherente, haciendo referencia a los personajes de la entrevista, aunque necesitaban más práctica con signos de puntuación, conectores y elisión. Finalmente, un 12% mostró eficiencia en este aspecto.

4.5.4. Grupo Control: Post - test Competencia Paralingüística

Cuadro 47: Post - test Competencia Paralingüística

ITEM	FRECUENCIA			PORCENTAJE		
	Eficiente	Deficiente	En proceso	Eficiente	Deficiente	En proceso
Volumen de voz	5	9	11	20%	36%	44%
Habla claramente (modulación)	4	11	10	16%	44%	40%
Pausas por signos de puntuación	2	14	9	8%	56%	36%
Muestra e identifica intencionalidad discursiva (por tonos) mediante la elisión vocálica	5	9	11	20%	36%	44%
Énfasis (escalas)	4	10	11	16%	40%	44%

Nota: Descripción del proceso competencia paralingüística

Al igual que en el pre test de competencia paralingüística en la producción oral, los participantes fueron evaluados en varios aspectos tanto en el acento de frase y oración, entonación y ritmo para determinar la eficacia de su intervención oral en captar y tener un efecto en público sobre el tema presentado. Esta actividad se realizó simultáneamente con otras, y los resultados fueron registrados en nuestras fichas de observación.

En el Cuadro 47, respecto al ítem de *Volumen de voz (modulación, ritmo)*, se observó que un 20% de los participantes mostró eficiencia al hablar con suficiente volumen para ser

escuchados por todos, y con buena pronunciación de los sonidos del aimara. En contraste, un 36% tuvo un nivel deficiente debido a que hablaban entre dientes, lo que dificultaba la claridad de los sonidos, especialmente en la diferenciación entre sonidos simples, aspirados y explosivos. Finalmente, un 44% estuvo en proceso de mejorar su volumen de voz y la articulación de sonidos, lo cual podrían lograr con más práctica.

En cuanto al ítem de *Claridad en el habla (modulación, ritmo)*, un 16% de los participantes demostró eficacia al articular claramente los sonidos y mantener una pronunciación abierta y entendible en sus intervenciones. Sin embargo, un 44% mostró ineficiencia debido a problemas como hablar entre dientes y una articulación deficiente de sonidos aspirados y glotalizados. Por otro lado, un 44% está en proceso de mejorar la claridad en su habla mediante más práctica y entusiasmo.

En el ítem de *Pausas por signos de puntuación (ritmo)*, un 36% estuvo en proceso y aún no dominaba claramente el vocabulario ni los signos de puntuación, lo que afectó su pronunciación y comprensión del texto. Un 56% mostró deficiencia al hacer pausas adecuadas según los signos de puntuación. No obstante, un 8% logró reconocer el tema principal y hacer pausas correctas en comas y puntos, aunque necesitaba mejorar la pronunciación y comprensión del texto.

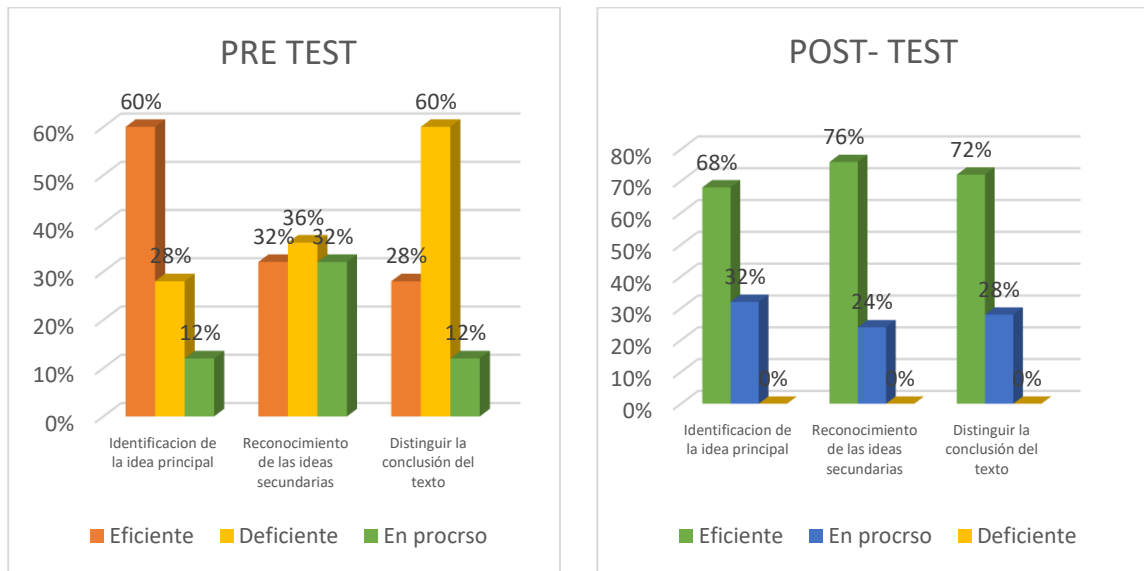
En cuanto al ítem de *Identificación de la intencionalidad discursiva o actos de habla mediante la elisión vocálica (acento de frase y oración)*, un 36% estuvo en proceso, presentando información de manera parcialmente lógica e interesante, y tratando de captar la atención del público con lectura y gestos. Un 20% mostró eficiencia al organizar la información de manera coherente y lógica, facilitando que la audiencia los siguiera. Finalmente, un 44% mostró deficiencia en este aspecto.

Finalmente, en el ítem de *Énfasis (escalas, entonación)*, un 16% de los participantes generó interés y entusiasmo sobre el tema, haciendo su participación interesante y atractiva. En contraste, un 40% mostró deficiencia al demostrar poco interés y participar solo por cumplir con la materia o por otras razones. Para concluir, un 44% estuvo en proceso de generar interés y entusiasmo, aunque necesitaba mejorar su vocabulario y pronunciación.

4.6. Resultados comparativos del Grupo Experimental en el Pre test y Post test

4.6.1. Datos comparativos del Pre- test y Post test Competencia Lingüística (comprensión lectora)

Figura 3: Datos comparativos del pre- test y post test competencia lingüística: comprensión lectora



Nota: Descripción comparativa del proceso comprensión lectora del pre – test y post test en el grupo experimental.

Se comparan los resultados del pre-test y pos-test para la actividad *de* Comprensión lectora. En el ítem de *Identificación de la idea principal*, se observa un incremento del 60% al 68% de eficiencia en el pos-test. Este crecimiento se atribuye a las actividades de nuestra estrategia didáctica, como la actividad "rompecabezas de los párrafos", que mejora la comprensión lectora al ordenar extractos de oraciones en un párrafo extraído de tesis escritas en aimara, actividades para identificar la idea principal y al esquema de guía de identificación de ideas en párrafos. Luego, los participantes reescriben el párrafo usando paréntesis (elisión parcial) y corchetes (elisión obligatoria por reglas), consolidando la estructura del aimara, incluyendo sufijos, conectores, conjugación verbal y signos de puntuación. Finalmente, los

participantes leen su escrito cuidando su pronunciación y modulación para convencer o persuadir a sus compañeros.

Otra actividad que contribuyó a la identificación de la idea principal fue Organizando mi párrafo, donde los participantes leen textos descriptivos o argumentativos e identifican cada idea con colores. Se les proporcionó un esquema de identificación de ideas en los párrafos respondiendo a las preguntas: ¿de qué o quién se habla/describe/argumenta en el texto? (Sujeto temático) y ¿qué se dice de eso? (Predicado temático), resultando en la identificación de la idea principal. Además, se colorearon todos los conectores y se respondió a la pregunta: ¿cuál es la intención o propósito del texto?

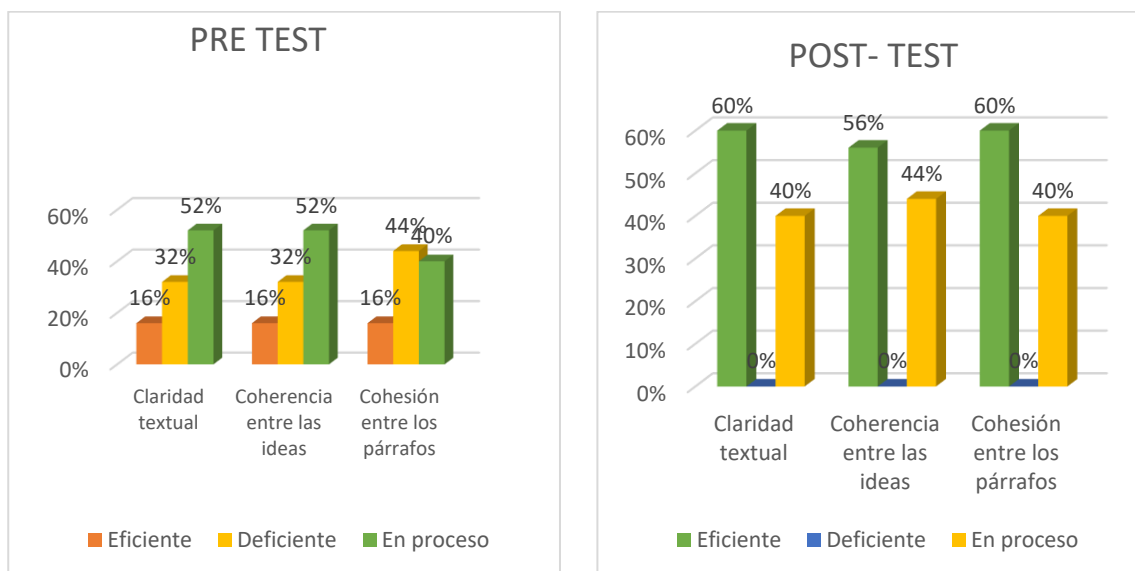
Sin embargo, se observa un incremento del 28% al 32% en el estado de "en proceso", lo que indica que algunos participantes necesitan más práctica para alcanzar la eficiencia. La falta de asistencia recurrente a las clases es una de las razones que impide lograr una eficiencia completa.

En cuanto a la *Identificación de las ideas secundarias y conclusivas*, se realizaron las mismas actividades, facilitando la distinción de estas ideas una vez reconocida la idea principal. Como resultado, el reconocimiento de las ideas secundarias aumentó del 28% al 32%, y el estado de "en proceso" se redujo del 36% al 24%.

Finalmente, en el ítem de distinguir la conclusión, se observa un aumento en el estado eficiente del 28% al 72%, y una disminución del estado "en proceso" del 60% al 28%.

4.6.2. Datos comparativos del Pre-test y Post test competencia lingüística: Redacción Textual

Figura 4: Datos comparativos del Pretest y Post test competencia lingüística: Redacción textual



Nota: Descripción del proceso redacción textual del pre-test y post-test en el grupo experimental.

En cuanto a la redacción textual, en el ítem de *Claridad textual*, se aprecia un incremento del 16% al 60% de eficiencia en el pos-test, gracias a las actividades del “rompecabezas de los párrafos textuales” en las que se identificaban las ideas principal, secundaria y conclusiva, y al desarrollo de los párrafos descriptivos y argumentativos. Se les proporcionaron esquemas para identificar sus ideas, conectores y el propósito de los párrafos, lo que permitió una descripción clara y una argumentación que convencía o persuadía.

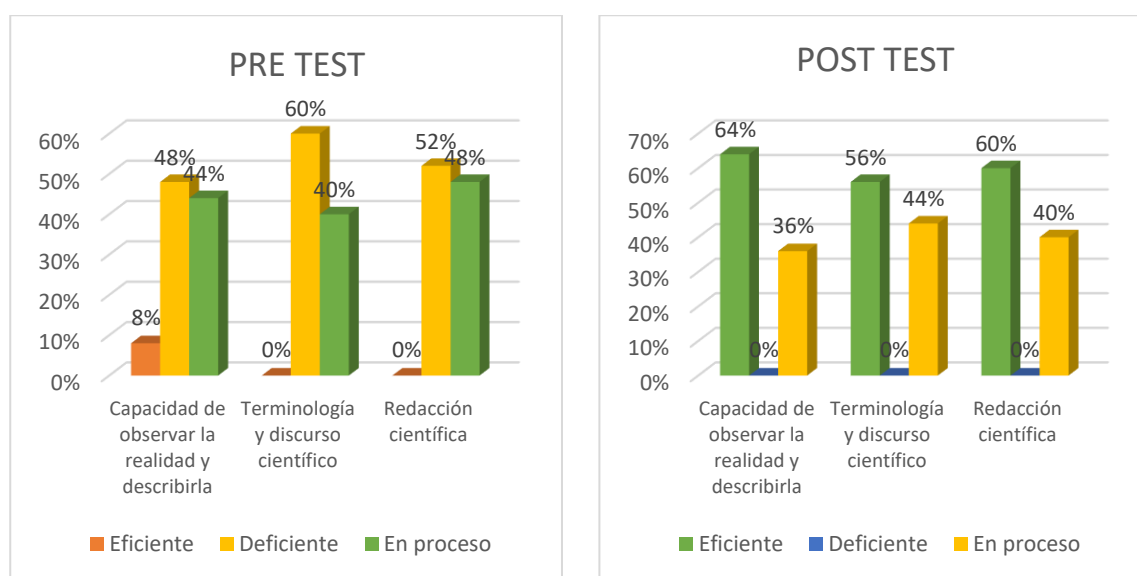
También se puede apreciar que, en el estado de “en proceso”, el porcentaje disminuyó del 52% en el pre-test al 40% en el pos-test, lo que indica que aún necesitaban más práctica y revisar las actividades propuestas. No se registró ineficiencia en este ítem (0%).

En el ítem de *Coherencia entre las ideas*, los participantes pasaron de un 16% a un 56%. Para lograr coherencia entre las ideas, se evaluó la gramática del aimara, el uso de los sufijos en la oración y la elisión vocálica parcial u obligatoria según las reglas, haciendo uso de los paréntesis y corchetes. En el estado de “en proceso”, el porcentaje disminuyó del 52% al 44%.

Por último, en el ítem de *Cohesión entre las ideas*, se ponderó el uso de los conectores y signos de puntuación en sus párrafos. El porcentaje de eficiencia se incrementó del 16% al 60%, mientras que el estado de “en proceso” se mantuvo en un 40% en ambos tests. Esto significa que aún necesitaban conocer mejor el uso de los conectores y los signos de puntuación. Para ello, era necesario que revisaran las actividades propuestas y la lista de conectores que se les proporcionó.

4.6.3. Datos comparativos del Pre test y Post test Competencia Académico Científico

Figura 5: Datos comparativos del pre test y post test Competencia académico científico



Nota: Descripción comparativa del proceso competencia académica – científica en el grupo experimental.

Para la competencia científica, se implementó la mnemotecnica fonético- fonológico para que el participante desarrollara sus propias ideas en párrafos o texto descriptivos o argumentativos en su producción escrito, apoyándose en las siguientes actividades: el muro del vocabulario técnico, describiendo los resultados de la tesis o artículos científicos, consolidando mi conocimiento en base a la investigación de resultados del tema que me interesa, y mi primer reporte en base a una encuesta con relación a mi área de estudio o trabajo, haciendo uso de los conectores, elisión vocálica parcial u obligatoria, de los paréntesis y corchetes, de los signos de puntuación y citación.

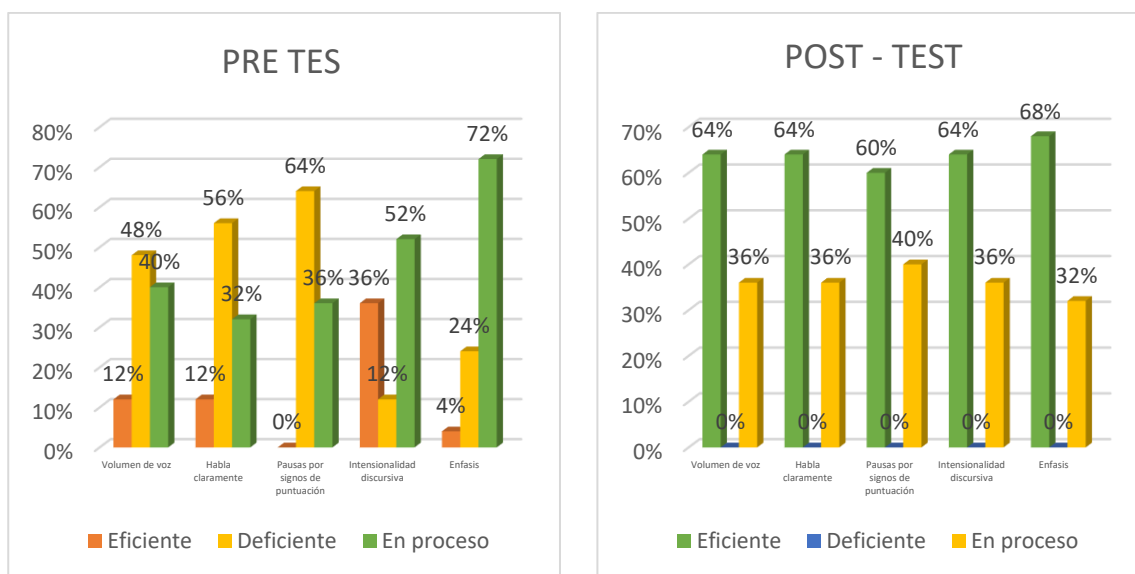
En el ítem de *Capacidad para observar la realidad describiéndola, cuestionándola y/o sustentándola*, se observó un aumento del 8% al 64%, lo que sugiere que los participantes practicaron constantemente con las actividades para lograr eficiencia. Sin embargo, aún hay un 36% de participantes en proceso que necesitaban más práctica y revisión.

En cuanto al ítem de *Manejo de terminología y discurso científico (tanto escrito como oral, incluyendo conectores, elementos paralingüísticos, vocabulario técnico)*, la eficiencia aumentó del 0% al 56% gracias a la actividad del muro del vocabulario, que ayudó a expandir el léxico del aimara a medida que leían textos y creaban contenidos. Adicionalmente, se fomentó en ellos la consciencia disciplinada del uso del banco de palabras y el empleo de un recurso de creación léxica, en caso necesario, para salir de la dependencia del español para el vocabulario científico y técnico. A pesar de esto, un 44% de los participantes aún está en proceso, en comparación con un 40% en el pre-test.

Finalmente, en el ítem de *Consideración y manejo de normas de redacción científica (Normas APA u otras, signos de puntuación y elementos paralingüísticos en el texto escrito)*, se revisaron todas las actividades propuestas, tanto en el plano oral como escrito. Se alcanzó un 60% de eficiencia en el post test, mientras que un 40% de los participantes se encuentran en proceso. De todos los aspectos, los signos de puntuación fueron los que les tomó más tiempo para su asimilación y aplicación a causa de que en el aimara, son los sufijos como el “-sa” que hay que considerar si es admisible el empleo del signo de la coma o no.

4.6.4. Datos comparativos del Pre test y Post test: Competencia Paralingüística

Figura 6: Datos comparativos del pre test y post test: Competencia paralingüística



Nota: Descripción comparativa del proceso competencia paralingüística en el grupo experimental.

En cuanto a la competencia paralingüística, se implementó la estrategia del Rompecabezas fonético-fonológico para descomponer y reconstruir párrafos y textos académicos científicos. Esta actividad se centró en aspectos suprasegmentales y funcionales de la comunicación para mejorar la comprensión, pronunciación y coherencia en la expresión oral y escrita. Los participantes leyeron textos descriptivos y argumentativos, cuidando su modulación de voz, haciendo pausas en los signos de puntuación, enfatizando los puntos importantes y utilizando la elisión vocálica para identificar la intencionalidad discursiva.

En el ítem de *Volumen de voz*, se observó un incremento en la eficiencia del 12% al 64%, gracias a la mejora del ritmo en la lectura, articulación y modulación. Este aumento permitió que el volumen fuera adecuado para todos los participantes. A pesar de esta mejora, un 36% sigue en proceso, ya que algunos aún tenían dificultades para expresarse claramente, debido a que hablaban entre dientes, lo que afectó la claridad, diferenciación de los sonidos del aimara y la fluidez rítmica.

En cuanto a la *Claridad del habla y modulación*, la eficiencia aumentó del 12% al 64%, indicando una mejora en la articulación de los sonidos de manera clara y comprensible.

Sin embargo, un 36% aún está en proceso, sugiriendo que necesitaban más práctica para evitar hablar entre dientes y mejorar su pronunciación.

Respecto a las *Pausas por signos de puntuación*, hubo un aumento significativo del 0% al 60% en la capacidad para realizar pausas adecuadas, guiadas por los signos de puntuación, su ritmo. Sin embargo, un 40% sigue en proceso, indicando que necesitaban revisar más el uso de los signos y practicar para evitar una lectura corrida.

En el ítem de *Identificación de la intencionalidad discursiva mediante la elisión vocálica*, la eficiencia aumentó del 36% al 64%. Esto se atribuye a que los participantes mostraron una intención discursiva más amena e interesante, gracias al uso de signos de puntuación, conectores y una correcta elisión vocálica según el propósito comunicativo que reflejaba distintos tipos de actos de habla que podían explicarse más allá de la estructura y la norma gramatical como la de no hacer uso de la elisión obligatoria en el complemento directo del verbo por el acto de habla de consejo señalado en éste. Aun así, un 36% está en proceso, lo que sugiere que aún necesitaban mejorar en la elisión vocálica y la reflexión que involucran los actos de habla.

Finalmente, en el ítem de *Énfasis*, el porcentaje de diplomantes que generan interés y entusiasmo aumentó del 4% al 68%. Pudieron notar la diferencia de enunciados declarativos, interrogativos, enfáticos y suspendidos desde la lógica del aimara. Sin embargo, un 32% sigue en proceso, mostrando interés y entusiasmo, pero con necesidad de mejorar en vocabulario y pronunciación.

En conclusión, los hallazgos del estudio cuasiexperimental muestran avances notables en competencias clave. Las estrategias didácticas, como el uso de rompecabezas de párrafos y la organización estructurada de textos, han mejorado significativamente la identificación de ideas principales y secundarias. En competencia científica, las actividades centradas en fono, fonema y grafía, junto con el muro del vocabulario, incrementaron la capacidad de observación, descripción y cuestionamiento de la realidad. En competencia paralingüística, se observaron mejoras en el ritmo, la entonación y una reflexión y desafíos importantes en el acento de frase y oración, en claridad y uso de pausas en relación a la elisión vocálica. Estos resultados destacan la efectividad de la estrategia didáctica implementada y

la importancia de continuar abordando las áreas identificadas para alcanzar niveles óptimos de competencias en el aimara académico-científico.

4.7. Datos cualitativos de apoyo: Observación

Cuadro 48: Datos cualitativos de apoyo: Observación

El curso	Actitud	Motivación	Formación académica-científica	Manejo de simbología para la elisión
Etapa inicial	- A la mayoría le costó trabajo ver al aimara como un lenguaje científico: actitud lingüística negativa - Los que tenían nivel de lengua creían que tenían el curso aprobado con sólo demostrar que hablaban el idioma: actitud manipuladora, pero mostraron poco interés o conocimiento en el desarrollo de textos en las actividades del diagnóstico.	- La mayoría tomó el curso por motivación instrumental.	- No parecía haber dudas sobre la realización del producto final: ensayo. - Había desconocimiento o cuidado en el uso de los signos de puntuación. - Había préstamos innecesarios de léxico castellano: estructura sintáctica, vocabulario y grafías. - La lectura que hacían era plana o querían hacerlo rápido que pasaban por alto los signos de puntuación.	- Había más quienes empleaban la escritura con elisión vocálica total, pero en la lectura pronunciaban la vocal que de forma escrita no la habían escrito. - Faltaba practicar fluidez en la lectura.
Etapa en proceso	- Paulatinamente iban prestando atención y voluntad para las habilidades lingüísticas: actitud lingüística positiva	- A medida que se iba descubriendo los recursos lingüísticos que se pueden usar del aimara en el campo académico-científico, los estudiantes empezaron a desarrollar	- Tanto el banco de palabras como la lista de conectores, sufijos y la simbología de representación de la elisión vocálica se convirtieron en una especie de fórmulas que consideraban para evaluar sus escritos.	- La práctica de oratoria con la simbología de la representación de elisión vocálica, los aspectos suprasegmentales como el tono, la acentuación, la pausa, las funciones del

	- Con las reflexiones hechas sobre la importancia de tener al aimara en el ámbito académico-científico con criterios formales, presentaron una actitud integradora.	motivación de integración.		lenguaje les pareció aún más interesante.
Etapas:	- Los estudiantes buscaron temas relacionados a la cultura aimara: motivación integradora fortalecida	- Los estudiantes presentaron su ensayo escrito y oral; en la defensa oral hubo participación con preguntas interesantes: motivación integradora fortalecida	- Aunque hubo errores de forma en la presentación del ensayo, se pudieron subsanar al instante: distinguen que la puntuación en aimara, no es totalmente similar al del español.	- Los estudiantes mostraron conciencia fonética y fonológica del aimara. Pudieron justificar la elisión obligatoria. - Tomaron en cuenta los aspectos suprasegmentales y la oratoria en la presentación oral del producto final.
Etapas:	- Los estudiantes buscaron temas relacionados a la cultura aimara: motivación integradora fortalecida	- Los estudiantes presentaron su ensayo escrito y oral; en la defensa oral hubo participación con preguntas interesantes: motivación integradora fortalecida	- Aunque hubo errores de forma en la presentación del ensayo, se pudieron subsanar al instante: distinguen que la puntuación en aimara, no es totalmente similar al del español.	- Los estudiantes mostraron conciencia fonética y fonológica del aimara. Pudieron justificar la elisión obligatoria. - Tomaron en cuenta los aspectos suprasegmentales y la oratoria en la presentación oral del producto final.
Etapas:	- Los estudiantes buscaron temas relacionados a la cultura aimara: motivación integradora fortalecida	- Los estudiantes presentaron su ensayo escrito y oral; en la defensa oral hubo participación con preguntas interesantes: motivación integradora fortalecida	- Aunque hubo errores de forma en la presentación del ensayo, se pudieron subsanar al instante: distinguen que la puntuación en aimara, no es totalmente similar al del español.	- Los estudiantes mostraron conciencia fonética y fonológica del aimara. Pudieron justificar la elisión obligatoria. - Tomaron en cuenta los aspectos suprasegmentales y la oratoria en la presentación oral del producto final.

Nota: Descripción de datos cualitativos a través de la observación.

El cuadro 48 proporciona una visión detallada del progreso y las actitudes de los estudiantes a lo largo de diferentes etapas en un curso centrado en el aimara como lenguaje científico. Aquí se presenta un análisis de los aspectos clave observados:

4.7.1. Actitudes iniciales y evolución:

En la etapa inicial, la mayoría de los estudiantes mostraban una actitud negativa hacia el aimara como un lenguaje científico. Esto se reflejaba en su dificultad para reconocer su utilidad académica y científica. Algunos estudiantes con habilidades previas en el idioma adoptaron una actitud manipuladora, creyendo que solo demostrar su competencia lingüística sería suficiente para aprobar el curso, pero mostraron poco interés en desarrollar habilidades de escritura académica.

En contraste, durante la **etapa en proceso**, los estudiantes empezaron a cambiar sus actitudes hacia una visión más positiva e integradora del aimara en contextos académicos y científicos. Esta transformación se vio impulsada por la reflexión sobre la importancia del aimara y el descubrimiento de recursos lingüísticos para su aplicación formal. Hubo una mayor voluntad y atención hacia el desarrollo de habilidades lingüísticas adecuadas para el ámbito científico, lo que reflejó una motivación creciente.

En la **etapa final**, esta motivación integradora se consolidó aún más. Los estudiantes seleccionaron temas relacionados con la cultura aimara para sus proyectos finales, demostrando un fuerte interés en integrar su lengua y cultura en el ámbito académico. La presentación de ensayos escritos y orales evidenció una participación activa y preguntas interesantes durante la defensa, indicando un compromiso con el tema y una comprensión más profunda de los aspectos lingüísticos y culturales del aimara.

4.7.2. Motivación y desarrollo académico-científico

La motivación inicialmente instrumental (por ejemplo, aprobar el curso) evolucionó hacia una motivación integradora, donde los estudiantes empezaron a valorar y aplicar los recursos lingüísticos del aimara de manera más formal y reflexiva.

4.7.3. Desafíos y progreso en habilidades lingüísticas

Durante la etapa inicial, se identificaron desafíos como el desconocimiento de los signos de puntuación y el uso inapropiado de préstamos del léxico castellano, indicando la necesidad de una mayor práctica en habilidades básicas de escritura y lectura.

A medida que avanzaban las etapas, los estudiantes mostraron mejoras en la conciencia fonética y fonológica del aimara, así como en la comprensión de la elisión vocálica y otros aspectos suprasegmentales del lenguaje oral y escrito.

4.7.4. Aspectos culturales y lingüísticos

La inclusión de temas culturales aimaras en los proyectos finales resalta un esfuerzo por conectar el aprendizaje académico con la identidad cultural, fortaleciendo así la integración y el sentido de pertenencia cultural entre los estudiantes.

En resumen, el cuadro subraya la transformación gradual de actitudes negativas iniciales hacia una apreciación más profunda y práctica del aimara en el contexto académico y científico, destacando el progreso en habilidades lingüísticas y la motivación integradora a lo largo del curso gracias a la estrategia didáctica que se les proporcionó al grupo experimental.

4.8. Evaluación del impacto de la estrategia didáctica basada en fonética y fonología experimental en el aprendizaje del idioma aimara

El presente análisis tiene como objetivo determinar si hay una diferencia significativa entre los resultados del pre-test y el post-test del grupo experimental, que participó en una intervención didáctica centrada en la fonética y fonología experimental para el aprendizaje del idioma aimara. Para ello, se aplicó la prueba t de Student para muestras dependientes.

4.8.1. Datos

Se analizaron los resultados de 25 estudiantes del grupo experimental en las siguientes categorías:

Lectura

- Identificación de la idea principal del texto.
- Reconocimiento de las ideas secundarias.
- Distinguir la conclusión del texto.

Escritura

- Claridad y propiedad textual.
- Coherencia y cohesión.

- Cohesión entre los párrafos.

Los datos fueron recolectados antes y después de la intervención (pre-test y post-test) para evaluar el impacto de la estrategia didáctica.

4.8.2. Hipótesis

- **Hipótesis nula (H0):** No hay diferencia significativa entre los resultados del pre-test y post-test.
- **Hipótesis alternativa (H1):** Existe una diferencia significativa entre los resultados del pre-test y post-test.

4.8.3. Método

Se utilizó una prueba t de Student para muestras pareadas, ya que los datos del pre-test y post-test provienen del mismo grupo de estudiantes y se desea evaluar si hubo un cambio en su desempeño después de la intervención.

4.8.4. Resultados del análisis

- **Estadístico t:** -13.51
- **Valor p:** 1.15e-21
- **Grados de libertad (df):** 24

4.8.5. Interpretación

El valor p obtenido (1.15e-21) es extremadamente bajo, mucho menor que el nivel de significancia común de 0.05. Esto nos permite **rechazar la hipótesis nula (H0)** y aceptar la **hipótesis alternativa (H1)**, concluyendo que la estrategia didáctica basada en fonética y fonología experimental tuvo un **impacto significativo en el aprendizaje** de los estudiantes.

El valor negativo del estadístico t indica que los puntajes del post-test fueron significativamente mayores que los del pre-test, lo que respalda la efectividad de la intervención.

CAPITULO V

PROPUESTA EDUCATIVA

ESTRATEGIA DIDACTICA BASADA EN LA FONETICA Y FONOLOGIA EXPERIMENTAL PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA AIMARA CON FINES ESPECIFICOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA-CIENTÍFICA

NOMBRE DE LA METODOLOGÍA DE CLASE: AMTT'ÂWI

RESPONSABLE: Investigadora MARIA DEL CARMEN ALANOCA LEÓN

5.1. Ubicación física

La presente propuesta se la realizó en la Universidad Pedagógica, subsede en La Paz, Antonio José de Sucre, ubicado en Miraflores en diplomantes de la gestión 2022.

5.2 Justificación

Este trabajo se justifica por su originalidad, ya que hasta el momento no existe una estrategia didáctica específicamente diseñada para la enseñanza del aimara en el ámbito académico-científico. La "Estrategia didáctica basada en la fonética y fonología experimental para el aprendizaje del idioma aimara", en aimara AMTT'ÂWI, se compone de "amta" ("Memoria. Facultad de recordar algo vivido o aprendido, recuerdo o memoria hecha de algo pasado o remembranza") + el sufijo verbalizador "-t'a" que significa "Momentáneo" + el sufijo "operativo nominalizador" "-wi" (Layme Pairumani, F. 2004:30 y 191), una acción desarrollada por un individuo en su autonomía. Este nombre hace referencia al proceso que permite fomentar y potenciar tres competencias importantes en el estudiante diplomante: la competencia lingüística, la competencia paralingüística y la competencia académica-científica, considerando la capacitación fonética-fonológica específica del aimara con esta estrategia didáctica que se propone.

Además, el aprendizaje se basa en modelos constructivistas como el aprendizaje significativo y el aprendizaje por competencias, donde las habilidades investigativas adquiridas por el participante en su L1 pueden transferirse al idioma aimara, reflexionando

sobre los recursos lingüísticos propios del mismo: fonológicos, fonéticos, léxicos, semánticos, sintácticos, morfológicos y pragmáticos. Esto fomenta el pensamiento crítico en el ámbito académico-científico en aimara, permitiendo al aprendiz discriminar y caracterizar tanto el contenido como la forma de textos académico-científicos en este idioma.

Además, se promueven los "cuatro saberes": saber-ser (actitud y motivación), saber-saber (conocimiento previo y nuevo), saber-hacer (replicación y comprensión del conocimiento nuevo) y saber-decidir (aplicación situacional del conocimiento nuevo), reflejados en las cinco dimensiones propuestas por Marzano y Pickering (2005). Todo esto explica su esencia innovadora.

Otro aspecto relevante de esta estrategia es su incorporación al Proceso Enseñanza Aprendizaje (PEA), mediante una estrategia didáctica fundamentada en la fonética y fonología experimental con fines específicos de formación académica-científica. Se busca establecer un formato para la escritura académica-científica, apoyándose en las disciplinas de la fonética y fonología. Esto responde a la existencia de tres corrientes actuales en su escritura, las cuales están más alineadas con el pensamiento del aimara como lenguaje de comunicación oral y coloquial, pero no tanto con el ámbito académico-científico. Por lo tanto, es relevante en la actualidad, dado el interés mundial en lograr que todas las lenguas tengan las mismas oportunidades de empleo comunicativo tanto escrito como oral para mantenerse vivas y activas.

Por otra parte, es importante destacar que esta estrategia didáctica está fundamentada en el modelo de escritura introducido por el Padre Ludovico Bertonio, que implica la retención vocálica al final de las palabras en la escritura sintáctica, además del régimen teórico y práctico de la elisión al final de las palabras y oraciones, como lo propusieron Charca Canaviri (2006), Gutiérrez Morales (2006) y Huanca Camargo, (2022). Para fortalecer los modelos propuestos por estos autores, se plantea el uso de *paréntesis* () para la *elisión opcional* de forma semántica y fonológica, así como el uso de *corchetes* [] para la *elisión obligatoria* de las vocales /a, i, u/ en la escritura y lectura, apoyándose en el régimen teórico y práctico ya mencionado.

Además, es crucial mencionar que se realiza un contraste fonético-fonológico con el inglés americano y el castellano, utilizando el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), con el fin de establecer y reconocer las variaciones fonéticas y fonémicas de consonantes y vocales, así como las condiciones suprasegmentales (acento, tono, entonación, énfasis) en el idioma aimara. Este contraste se lleva a cabo para abordar las necesidades específicas de comprensión y producción del aimara.

Basado en las recomendaciones de Rodríguez Cruz (2007) sobre la construcción de estrategias, AMTÂWI se caracteriza por dividirse en tres etapas: *bingo fonético-fonológico de las palabras y las frases*, *mnemotecnia fonética-fonológica de las oraciones y rompecabezas fonético-fonológicos de los párrafos y los textos*. Estas etapas incluyen actividades diseñadas para desarrollar, fomentar y potenciar competencias lingüísticas, paralingüísticas y competencia académico- científico.

A continuación, se describe en triada la Estrategia Didáctica en las 3 competencias que se describen a continuación.

TRIADA DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN LA FONÉTICA Y FONOLOGIA EXPERIMENTAL PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA AIMARA CON FINES ESPECÍFICOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA CIENTÍFICA.

Figura 7: COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

CONOCIMIENTO Y/O CONTENIDO IDIOMA AIMARA



**CENTRADO EN
EL
APRENDIZAJE**

CENTRADO EN EL FORMAR

E. D. B. F. F. E.

AMTT'ÄWI

Bajo 3 competencias:

- Competencia Lingüística
- Competencia Académica – científica
- Competencia Paralingüística

**CENTRADO EN
LA
ESENSEÑANZA**

Estudiante Diplomante	Docente investigador en aimara
<p>COMPETENCIA LINGÜÍSTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la pronunciación haciendo diferencia entre sonidos simples, aspirados y glotalizados. - Mejorar la comprensión lectora al momento de identificar la idea principal, de soporte y de conclusión. - Mejorar la redacción textual siguiendo la lógica del aimara (sujeto + complemento + verbo) - Revisión de los tiempos verbales 	<p>COMPETENCIA LINGÜÍSTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se propone el Bingo fonético- fonológico para desarrollar la conciencia fonética- fonológica y gramática del estudiante para manejar el idioma aimara, diferenciando entre el plano oral y escrito. - Desarrollado en 3 actividades: el mundo de los sonidos, trabalenguas fonético de la /i/ / u/ y bingo de contraste de sonidos. Para la comprensión y redacción de textos se propone el Rompecabezas fonético -fonológica de párrafos y textos. Revisando la gramática y tiempos verbales del aimara.

Nota: Triada Competencia Lingüística.

TRIADA DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN LA FONÉTICA Y FONOLOGIA EXPERIMENTAL PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA AIMARA CON FINES ESPECÍFICOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA CIENTÍFICA.

Figura 8: COMPETENCIA CIENTÍFICA



Estudiante Diplomante	Docente investigador en aimara
<p>COMPETENCIA CIENTÍFICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir vocabulario técnico - Capacidad de observar la realidad describiéndola o argumentando. - Hacer uso de los conectores y signos de puntuación - Capacidad para un razonamiento complejo - Interpretación y uso de gráficos estadísticos - Presentación de la información - Uso de citación (APA) <p>Nota: Descripción de la Competencia Científica</p>	<p>COMPETENCIA CIENTÍFICA</p> <p>Se propone la estrategia de la Mnemotecnia fonético- fonológico para que el participante desarrolle sus propias ideas en párrafos o texto descriptivos o argumentativos en su producción escrito, apoyándose en las siguientes actividades: el muro del vocabulario técnico, describiendo los resultados de la tesis o artículos científicos, consolidando mi conocimiento en base a la investigación de resultados del tema que me interesa, y mi primer reporte en base a una encuesta con relación a mi área de estudio o trabajo haciendo uso de los conectores, elisión vocálica parcial u obligatoria, signos de puntuación y citación.</p>

Nota: Triada Competencia Científica.

TRIADA DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN LA FONÉTICA Y FONOLOGIA EXPERIMENTAL PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA AIMARA CON FINES ESPECÍFICOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA CIENTÍFICA.

Figura 9: COMPETENCIA PARALINGÜÍSTICA

CONOCIMIENTO Y/O CONTENIDO IDIOMA AIMARA



CENTRADO EN EL FORMAR

E. D. B. F. F. E.

AMTT'ÄWI

Bajo 3 competencias:

- Competencia Lingüística
- Competencia Académica – científica
- Competencia Paralingüística

CENTRADO EN
EL
APRENDIZAJE

CENTRADO EN
LA
ENSEÑANZA

Estudiante Diplomante	Docente investigador en aimara
<p>COMPETENCIA PARALINGÜÍSTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la modulación de la voz - Hacer pausas por signos de puntuación - Identificar la intencionalidad discursiva mediante la elisión vocálica - Dar énfasis al momento de resaltar una palabra, oración para causar expectativa los oyentes. 	<p>COMPETENCIA PARALINGÜÍSTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se propone la estrategia del Rompecabezas fonético-fonológico de párrafos y textos para descomponer y reconstruir párrafos y textos académicos científicos, enfocándose en aspectos suprasegmentales y funcionales de comunicación para mejorar la comprensión, la pronunciación y la coherencia en la expresión oral y escrita. - Los participantes deben leer sus textos descriptivos o argumentativos cuidando su modulación de voz, hacer pausas por signos de puntuación, dar énfasis en lo resaltante de los textos e identificar la intencionalidad discursiva mediante la elisión vocálica. <p>Nota: Descripción de la Competencia Paralingüística</p>

Nota: Triada Competencia Paralingüística.

El producto final de esta propuesta consiste en la elaboración de un texto académico-científico (descriptivo o argumentativo), requerido como evaluación final por la Universidad Pedagógica al término del curso taller. Los requisitos específicos que debe cumplir este texto son los siguientes:

- ✓ Desarrollar la conciencia fonética-fonológica y grafémica del estudiante para manejar el idioma aimara, diferenciando entre el plano oral y escrito.
- ✓ Mantener una escritura cuidadosa en el uso de las grafías propias del idioma aimara y la combinación de sufijos, evitando errores ortográficos.
- ✓ Demostrar dominio en la lectura académica, incluyendo ortografía, prosodia y conciencia de las caídas vocálicas internas y externas en el idioma aimara.
- ✓ Promover y preservar los sonidos distintivos del aimara, que son diferentes o similares al castellano e inglés, para evitar su desuso o pérdida de fonemas en el futuro debido a asimilaciones o palatalizaciones, preservando así su riqueza fonética-fonológica.
- ✓ Tener en cuenta el orden sintáctico de las palabras en aimara, tanto en la escritura académica como en el plano oral.
- ✓ Revitalizar el léxico del idioma aimara en contextos académico-científicos.
- ✓ Valorar trabajos y estudios relevantes en aimara que sigan el formato académico-científico, con un banco de palabras y material de apoyo correspondiente.
- ✓ Asegurar una comunicación efectiva, donde el mensaje del escritor llegue de manera clara y precisa a su lector u oyente, especialmente a aquellos que están aprendiendo el aimara como segunda lengua (L2), utilizando sufijos y recursos suprasegmentales adecuados para la comunicación.
- ✓ Subrayar la factibilidad de la propuesta, respaldada por bibliografía especializada crucial para la investigación y con el respaldo de la Universidad Pedagógica para su

implementación. Además, hay que destacar que los recursos económicos necesarios se limitan al costo de internet y materiales específicamente elaborados.

5.3. Objetivos

5.3.1 Objetivo General

- Desarrollar las competencias lingüísticas, paralingüística y académico- científica en los participantes de la UP (diplomantes) mediante la estrategia didáctica basada en la fonética y fonología experimental para el aprendizaje del idioma aimara con fines específicos de formación académica y científica en aimara AMTT'ÄWI.

5.3.2 Objetivos Específicos

- Diagnosticar las competencias lingüísticas, paralingüísticas y científicas de los estudiantes de la Universidad Pedagógica mediante una evaluación inicial.
- Implementar la estrategia didáctica AMTT'ÄWI, fundamentada en la fonética y fonología experimental, para el aprendizaje del aimara con enfoque en la formación científica en los estudiantes de la Universidad Pedagógica.
- Evaluar de manera cualitativa y sumativa, a través de prácticas, ejercicios (tareas) y un trabajo final, el impacto de la estrategia didáctica AMTT'ÄWI basada en fonética y fonología experimental en el proceso de aprendizaje del aimara con fines específicos de formación científica en los diplomantes de la Universidad Pedagógica.

5.4. Fundamento teórico

La presente propuesta se fundamenta en una investigación exhaustiva a nivel nacional e internacional sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma aimara, su perfil académico superior, y sus características fonéticas, fonológicas y de escritura. La necesidad de una estandarización gráfica del aimara en el ámbito académico superior ha motivado la profundización en estudios específicos, destacándose la relevancia del trabajo de Bertonio, que ofrece un tratamiento detallado y sistemático de las construcciones gramaticales y léxicas del idioma.

La escritura del aimara ha generado distintas perspectivas: algunos siguen el modelo de Bertonio con retención vocálica al final de palabra, otros reflejan el habla contemporánea omitiendo la vocal final, y un tercer grupo apocopa solo la vocal /a/, tendencia que gana terreno en la estandarización escrita. Estas variaciones en la escritura del aimara resaltan la necesidad de una metodología didáctica que no solo aborde estas diferencias, sino que también facilite una estandarización coherente para el uso académico y científico.

El estudio de la fonética y fonología es crucial en el aprendizaje de cualquier idioma, ya que permite entender y articular los sonidos que componen las unidades lingüísticas, junto con aspectos suprasegmentales como el acento, la entonación y el ritmo, fundamentales para una comunicación efectiva. En el contexto del aimara, estos estudios son particularmente importantes debido a las características únicas de su fonología y la variabilidad en su escritura.

Para desarrollar un programa de enseñanza del aimara efectivo, se utiliza como guía el Marco Común de Referencia Europea para las Lenguas (MCER). Este marco describe niveles de dominio lingüístico (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) que orientan la planificación curricular y la certificación del aprendizaje, proporcionando un estándar internacional que facilita la comparabilidad y la transparencia en el proceso educativo.

Además, la propuesta se apoya en dos teorías fundamentales: el aprendizaje significativo y el aprendizaje basado en competencias. El aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel (1983), enfatiza la conexión y relevancia del nuevo conocimiento con experiencias previas del aprendiz, promoviendo una comprensión profunda y duradera. Por otro lado, el aprendizaje basado en competencias, promovido por la Universidad de Deusto (2016), se centra en la autonomía y responsabilidad del estudiante dentro del proceso educativo, fomentando el desarrollo de habilidades prácticas y transferibles.

Este fundamento teórico sustenta la propuesta para mejorar el aprendizaje del aimara en contextos académico-científicos, integrando metodologías que favorecen la comprensión profunda y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. La combinación de estos enfoques teóricos con estudios específicos del aimara proporciona una base sólida para el diseño y la implementación de estrategias didácticas efectivas, orientadas a lograr una

estandarización coherente y un dominio competente del idioma en contextos académicos y científicos.

5.5. Resultados a lograrse con la estrategia didáctica

Con esta propuesta se busca alcanzar los siguientes objetivos:

- ✓ Facilitar el aprendizaje del idioma aimara en un contexto académico-científico, desarrollando competencias lingüísticas, paralingüísticas y científicas, y fomentando el pensamiento crítico.
- ✓ Establecer un formato de escritura académica-científica para el aimara, respaldado por la fonética y fonología experimental. Actualmente, las tres corrientes existentes tienden a considerar este idioma más como medio oral o coloquial que académico-científico. A pesar de la existencia de trabajos escritos en aimara como tesis, tesinas y artículos, frecuentemente hay una discrepancia entre el título académico y la comunicación efectiva del mensaje.
- ✓ Producir textos académico-científicos, como ensayos descriptivos o argumentativos, para aplicar los conocimientos adquiridos mediante la estrategia didáctica. Esto ayudará a los estudiantes a distinguir entre los registros escritos y orales, formales e informales, explorando las ventajas y desventajas de cada estilo de escritura. Se enfatiza especialmente en la dicotomía escritura-lectura y su impacto en la comunicación, especialmente cuando el lector no es hablante nativo y debe considerar sufijos y recursos suprasegmentales.
- ✓ Establecer una base para la estandarización de la escritura académica-científica del aimara, asegurando un uso adecuado de las grafías propias del idioma, la correcta combinación de sufijos, el manejo apropiado de conectores y signos de puntuación, y evitando errores de redacción que no cumplen con los estándares formales requeridos en el ámbito académico, similar a las expectativas del inglés y el español.
- ✓ Definir prácticas de lectura académica que reflejen dominio en ortología, prosodia y conciencia sobre las caídas vocálicas internas y externas en el aimara.

- ✓ Promover la conservación y revitalización de los sonidos característicos del aimara, tanto aquellos similares al castellano como al inglés, para evitar que se pierdan o reduzcan en su riqueza fonética-fonológica debido a procesos como la asimilación y palatalización. Además, se busca aumentar la conciencia sobre el orden sintáctico de las palabras en la escritura académica aimara, así como el uso de sufijos, palabras o frases como transmisores de ideas.

5.6. Planificación de las estrategias didácticas

5.6.1 Definición

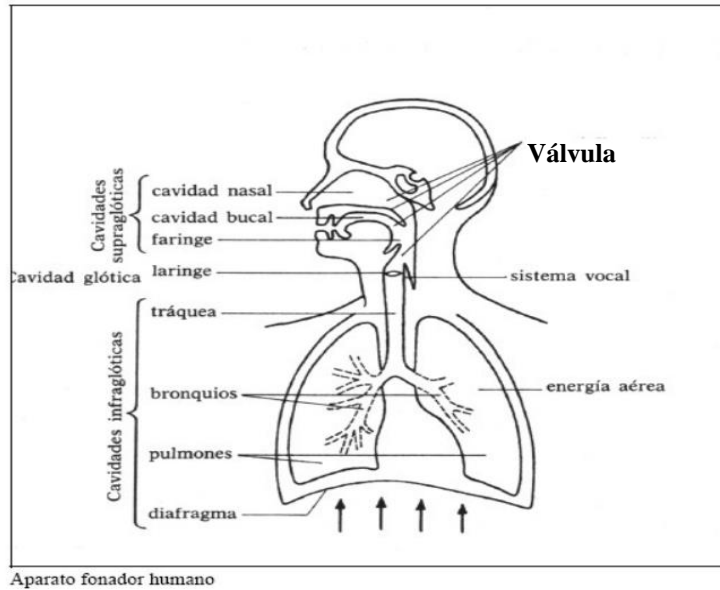
La estrategia didáctica basada en la fonética y fonología experimental para el aprendizaje del aimara con fines específicos de formación académico-científico en aimara AMTT'ÄWI fomenta tres competencias: lingüística, paralingüística y académica-científica. Utiliza modelos constructivistas como el aprendizaje significativo y por competencias, permitiendo la transferencia de habilidades investigativas del L1 al aimara. Esto promueve el pensamiento crítico, facilitando la discriminación y caracterización de textos académicos en aimara. Además, desarrolla los "cuatro saberes" de Marzano y Pickering: saber-ser, saber-saber, saber-hacer y saber-decidir, destacando su carácter innovador.

Esta estrategia didáctica está dividida en 3 momentos:

- ✓ -El bingo fonético-fonológico
- ✓ -mnemotecnia fonética-fonológica
- ✓ -rompecabezas fonético-fonológico

Antes de comenzar con las actividades de la Estrategia Didáctica AMTT'ÄWI, se llevó a cabo un diagnóstico para evaluar el nivel de competencia lingüística en el idioma aimara y el conocimiento académico-científico mediante un pretest. Además, se proporcionó a los participantes una explicación sobre el aparato fonador, detallando los puntos y modos de articulación necesarios para la correcta comprensión del contenido.

Figura 10: Aparato Fonador



Aparato fonador humano

Nota: Imagen tomada de Moya, O. (2010)

5.6.2. Descripción de la estrategia didáctica

5.6.2.1 Estrategia Amtt'äwi: Bingo Fonético – Fonológico

- **Nivel:** Segmental o forma componencial (palabra y frase)

- **Objetivo:**

- ✓ Dominar la identificación y producción de los sonidos propios del aimara, haciendo diferencia entre alófono, fonema y grafía / ist'aña ukhamaraki arsuña.

- **Tiempo de duración:** 5 sesiones de 1 hora y 30 minutos

- **Recursos y materiales:**

- ✓ Tarjetas de bingo con fonemas, alófonos y grafías.
- ✓ Grabaciones de audio con los sonidos de ejemplo.
- ✓ Cuadrilátero vocálico para referencia.
- ✓ Imágenes para relacionar con los alófonos.

- ✓ Textos de trabalenguas en aimara.
- ✓ Pizarra zoom para explicaciones visuales.

- **Actividad 1: El mundo de los sonidos/ jach´a pacha ist´aña**

Según los resultados del pretest, se observó que los participantes enfrentan dificultades con la articulación de sonidos aspirados y glotalizados, así como con la discriminación entre los sonidos /i/ y /u/ y sus variantes. Por ello, se ha diseñado estas actividades para ayudarles a diferenciar y articular estos sonidos de manera correcta, utilizando las grafías y vocabulario específicos del aimara.

Antes de comenzar con la actividad, se les proporciona una descripción detallada sobre cómo articular los sonidos utilizando el aparato fonador. Además, se explica la diferencia entre alófono (variante de un fonema), fonema (representación abstracta de los sonidos del habla que puede cambiar el significado de una palabra al ser sustituido por otro fonema), y grafía (conjunto de letras utilizadas para representar los sonidos de una lengua), con el objetivo de que los participantes se sientan más seguros al escribir y pronunciar las palabras en una oración y de esa manera crear párrafos con significado, organizados, coherentes, cohesionados y estructurados.

A continuación, se desarrolla los pasos para esta actividad titulada “*El mundo de los sonidos en aimara jach´a pacha ist´aña*” por sonidos.

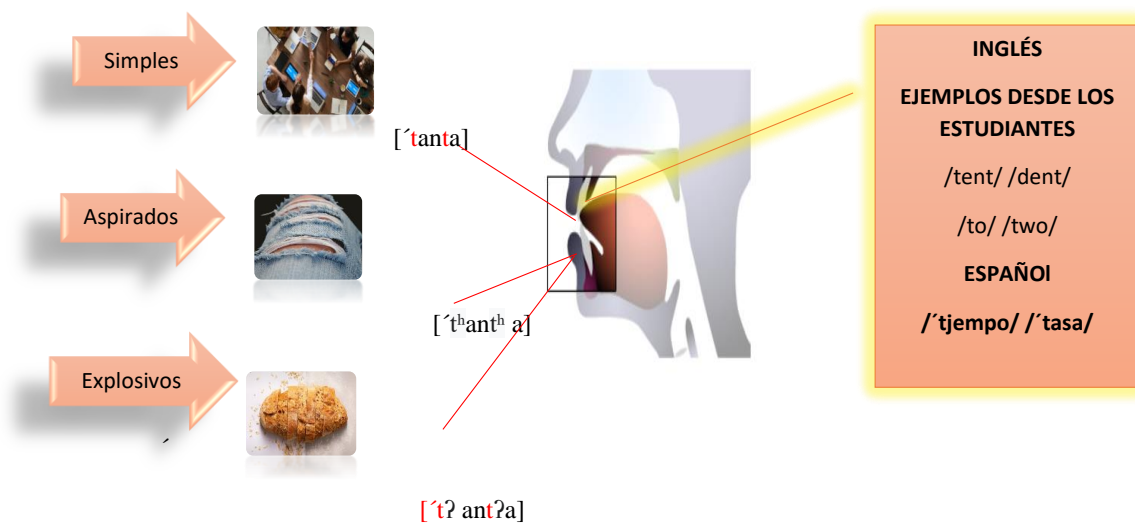
❖ **Sonidos dentales en aimara laka ch´akhampi /t/, /th/, /t´/**

Paso 1: Breve explicación del punto y modo de articulación del sonido dental: "La punta de la lengua toca la cara interior de los incisivos superiores, creando una oclusión completa que interrumpe la salida del aire".

Paso 2: Se presentan los sonidos dentales simples, aspirados y glotalizados para pronunciar y diferenciar los sonidos y su significado en imagen. También se incluyen ejemplos de sonidos del inglés y español para facilitar la articulación correcta para aquellos que saben o conocen estos idiomas y así facilitar su pronunciación.

Paso 3: Se explica la diferencia entre transcripción fonética, fonológica y gráfica.

Figura 11: Sonidos dentales



Transcripción fonológica (fonemas): /ˈtanta/ /ˈthantha/ /ˈtˈantˈa/

Transcripción fonética (alófonos): [ˈtanta] [ˈtʰantʰa] [ˈtʔ antʔa]

Transcripción gráfica (grafías): “tanta”, “thantha”, “tˈantˈa”

Nota: Descripción de sonidos dentales

Paso 4: Para reforzar el participante relaciona el bloque de alófonos (palabra pronunciada) con las imágenes según lo escuche pronunciar al instructor. Para ello puede conectar usando flechas.

ALOFONOS

Simple	[ˈtama]	
Explosivas	[ˈtˈama]	

Aspiradas

[´thama]



Paso 5: Para consolidar lo que sabe debe escuchar atentamente el audio para identificar el sonido correcto de la palabra que escucha y así contextualizarlo en la oración.

a. Qharüruxa mä jank´äkiutjani.

Tantachäwiwa thanthachäwiwa t´ant´achäwiwa

b. Sapa urusarnaqañaxa k´umarañamatakixa wali askiwa.

Tama thama t´ama

c. wawanakaxa ch´amakarü axsarapxi.

Taqi thaqi t´aqi

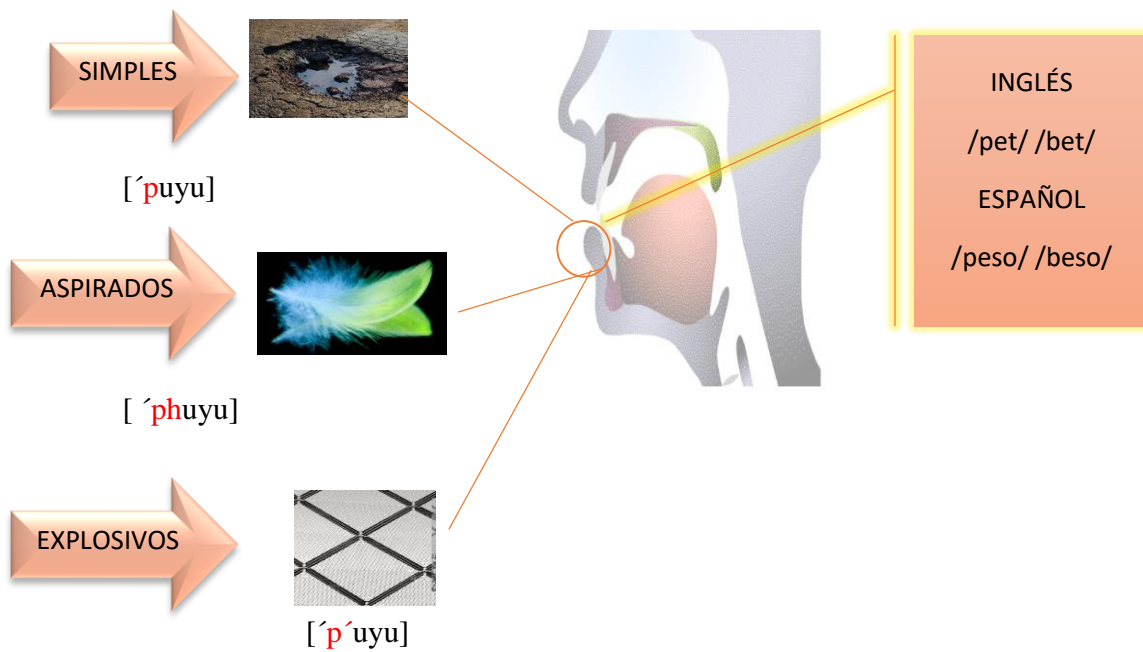
Para los demás sonidos se sigue los mismos pasos.

❖ **Sonidos labiales en aimara laka ispillumpi /p/, /ph/, /p´/**

Paso 1: Breve explicación del punto y modo de articulación del *sonido labial*: "El labio inferior hace contacto con el labio superior, creando una oclusión completa que interrumpe la salida del aire".

Paso 2: Se presentan los *sonidos labiales* simples, aspirados y glotalizados para practicar y diferenciar sus sonidos y significados. Además, se incluyen ejemplos de sonidos del inglés y español para facilitar la pronunciación durante la articulación.

Figura 12: Sonidos labiales



Nota: Descripción de sonidos labiales

Paso 3: Se hace la diferencia entre transcripción fonética, fonológica y grafica.

Transcripción fonológica (fonemas): /ˈpuyu/ /ˈphuyu/ /ˈpʰuyu/

Transcripción fonética (alófonos): [ˈpuyu] [ˈphuyu] [pʰuyu]

Transcripción gráfica (grafías): “puyu”, “phuyu”, “pʰuyu”

Paso 4: El participante relaciona los siguientes pares mínimos con las imágenes de acuerdo al audio.

Simples	[´para]
Aspirados	[´phara]



Paso 5: El participante escuche atentamente el audio e identifique la palabra correcta para dar sentido a la oración. Luego, escribe en el espacio en blanco utilizando la grafía adecuada.

a. Uraqpacha sillp´ina wali jach´awa.
Puyunakapaxa phuyunakapaxa p´uyunakapaxa

b. Uraqpachana umapaxa..... jaqinakaruxa jani walt´ayaskiwa.
pist´atapaxa phist´atapaxa p´ist´atapaxa

c. Uraqpacha sillp´ina..... q´añuchatawa t´unjatawa.
p´iyapaxa phiyapaxa piyapaxa

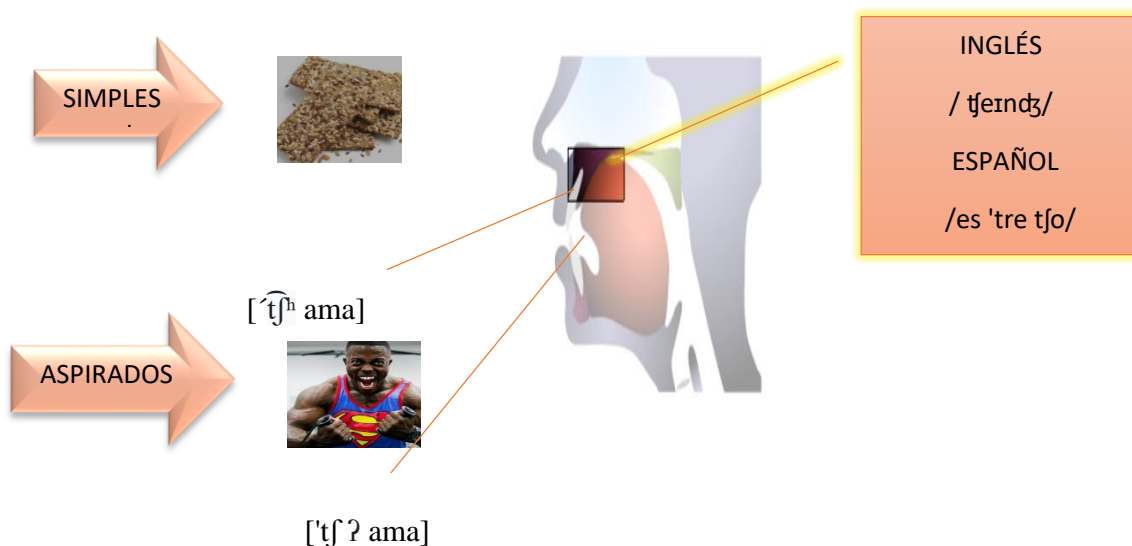
❖ **Sonido alveopalatal duro en aimara laka patapatampi /ch/, /chh/, /ch´/**

Paso 1: Breve explicación del modo y punto de articulación de los *sonidos alveopalatales duro*: "La lengua adopta una forma convexa y se eleva para hacer contacto con una amplia zona del paladar duro. Este contacto se extiende hacia arriba desde los molares superiores a ambos lados de la boca."

Paso 2: Se presentan los *sonidos alveopalatales duro* simples y aspirados para pronunciar y distinguir los sonidos y sus significados. Además, se incluyen ejemplos de sonidos del inglés y español para facilitar la pronunciación durante la articulación.

Paso 3: Se explica la diferencia entre transcripción fonética, fonológica y gráfica.

Figura 13: Sonidos alveopalatales



Transcripción fonológica (fonemas): /chhama/, /ch´ama/

Transcripción fonética (alófonos): [tʃ^hama] [tʃʔama]

Transcripción gráfica (grafías): “chhama”, “ch´ama”

Nota: Descripción de sonidos alveopalatales

Paso 4: El participante relaciona los siguientes pares mínimos con las imágenes de acuerdo al audio.

Simple

Chiji



Explosivo

Ch'iji



Paso 5: El participante escucha cuidadosamente el audio e identifica la palabra correcta para darle sentido a la oración. Luego, escribe en el espacio en blanco gráficamente.

a. Pata..... ukan ch'uxña quqanakaxa inti jalsuna jani walt'ayatawa uñjasi.

Ch'iji

chiji

chhiji

b.ukax jiwañaruw puriyaspa

Ch'uxu

chhuxu

chuxu

c. t'ant'a..... ukaxa machaq recetas lurañataki apnaqatarakiwa

chhama

chama

ch'ama

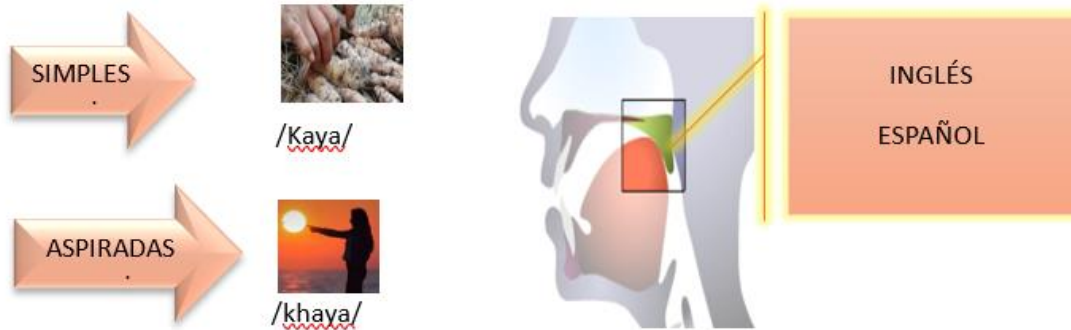
❖ **Sonidos velares en aimara mallq'a punkumpi /k/, /kh/, /k'/**

Paso 1: Breve explicación del modo y punto de articulación de los *sonidos velares*: "El postdorso de la lengua se eleva hasta tocar el velo del paladar, creando una oclusión completa que interrumpe la salida del aire."

Paso 2: Se presentan los *sonidos velares* simples y aspirados para pronunciar y diferenciar los sonidos y su significado. Además, se incluyen ejemplos de sonidos del inglés y español para ayudar en la pronunciación al momento de articular.

Paso 3: Se explica la diferencia entre transcripción fonética, fonológica y gráfica.

Figura 14: Sonidos velares



Transcripción fonológica (fonos): /kaya/ /khaya/

Transcripción fonética (fonema): [kaya] [khaya]

Transcripción gráfica (grafía): tanta, kaya, khaya

Transcripción fonológica (fonemas): /kaya/ /khaya/

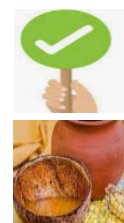
Transcripción fonética (alófonos): [kaja] [k^haja]

Transcripción gráfica (grafías): tanta, “kaya”, “khaya”

Nota: Descripción de sonidos velares

Paso 4: El participante relaciona los siguientes pares mínimos con las imágenes según el audio.

Simple	[kusa]
Explosiva	[kʔusa]



Paso 5: El participante escucha cuidadosamente el audio e identifica la palabra correcta para darle sentido a la oración. Luego, escribe en el espacio en blanco gráficamente.

a. manq' añaxa jaqina janchipatakixa wali askiwa.

Kusa

k'usa

khusa

b. yatxatirinakaxa wali sumawa jikxatasipxi.

khaya

kaya

khaya

c. Kamellunajatapaxa umampi phuqhantatänwa sasawa yatxatirinakaxa sapxi.

khumu

k'umu

khumu

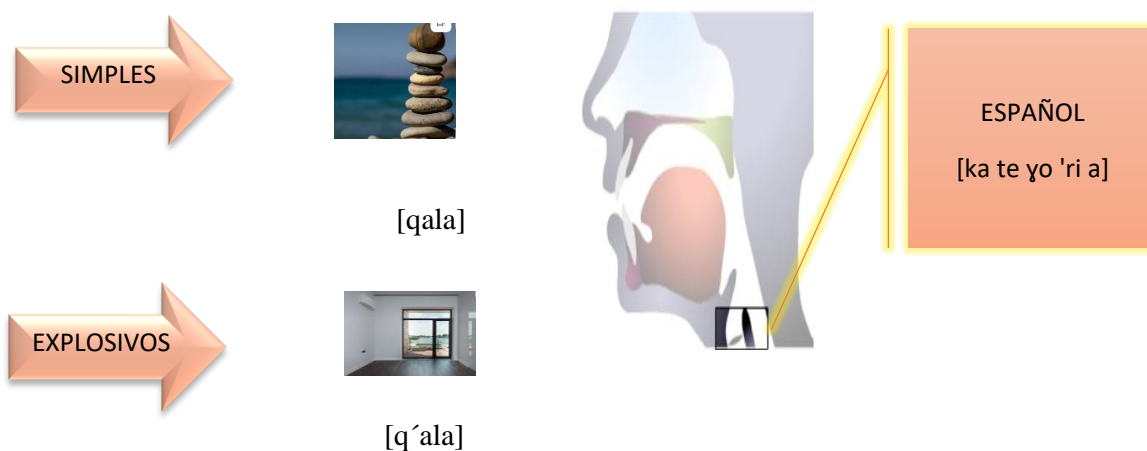
❖ **Sonidos glotalizados en aimara mallq'ampi /q/, /qh/, /q' /**

Paso 1: Breve explicación sobre el punto y modo de articulación de los sonidos glotalizados: "Las cuerdas vocales forman un cierre en la laringe. Al abrir las cuerdas vocales, el cierre se libera y se produce un sonido explosivo."

Paso 2: Se presentan los sonidos glotalizados simples y aspirados para pronunciar y diferenciar los sonidos y sus significados. También se incluyen ejemplos de sonidos del inglés y español para facilitar la pronunciación al momento de articular.

Paso 3: Se explica la diferencia entre transcripción fonética, fonológica y gráfica.

Figura 15: Sonidos glotalizados





Transcripción fonológica (fonemas): /qala/ /q'ala/

Transcripción fonética (alófonos): [qala] [qʔala]

Transcripción gráfica (grafías): “qala”, “q'ala”

Nota: Descripción de sonidos glotalizados

Paso 4: El participante relaciona los siguientes pares mínimos con las imágenes según el audio.

SIMPLES	[´qutu]	
EXPLOSIVOS	[qʔutu]	

Paso 5: El participante escucha cuidadosamente el audio e identifica la palabra correcta para darle sentido a la oración. Luego, escribe en el espacio en blanco gráficamente.

- a. Ilimani markanxa walja uñjapxasmawa, ch'uqixa niyawa chhaqtawayxi.

Qalanaka q'alanaka qhalanaka

- b. Akapachanxa janiwa suma umaxa utjkiti, wali llakisiñawa.

Qala q'ala qhala

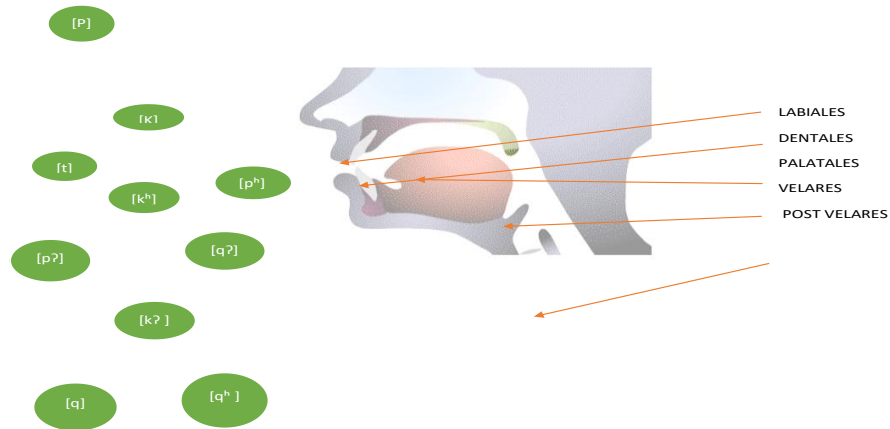
- c.xanxa jani axsart'iri machaqa pachaxa walja umampiwa utji.

Qhipä quipä qhipä

Para finalizar con la actividad “El mundo de los sonidos” se realiza a manera de cierre de la actividad de clasificar todos los sonidos según el punto y modo de articulación usando las burbujas de sonidos y el aparato fonador en imagen.

Paso 6: Ubique con flechas los alófonos en el punto de articulación correspondiente. Esta actividad se crea con el fin de que el participante pueda identificar en qué punto de articulación se encuentra cada alófono después de haber practicado con los diferentes sonidos.

Figura 16: Actividad de ubicación de los alófonos según el punto de articulación



Nota: Actividad para consolidar la ubicación de los sonidos según el punto de articulación.

Para reforzar y crear fluidez al momento de articular los sonidos se presenta la siguiente actividad.

Actividad 2: Trabalenguas fonético de /i/ /u/ en aimara laxra chinjanaka

- **Nivel:** Segmental o forma componencial (palabra y frase)

- **Objetivo:**

- ✓ Mejorar la dicción y la fluidez al hablar mediante la práctica de trabalenguas, enfocándose en la articulación precisa y rápida de sonidos repetitivos y combinaciones complejas que pueden ayudar a la pronunciación de los sonidos propios del aimara.

-**Tiempo de duración:** 2 sesión de 1 hora 30 minutos

- Recursos y Materiales

- ✓ Tarjetas de bingo con fonemas, alófonos y grafías.
- ✓ Grabaciones de audio con los sonidos de ejemplo.
- ✓ Cuadrilátero vocálico para referencia.
- ✓ Imágenes para relacionar con los alófonos.
- ✓ Textos de trabalenguas en aimara.
- ✓ Proyector o pizarra para explicaciones visuales.

-Desarrollo de la actividad

Paso 1: Escuche al instructor pronunciar cada trabalenguas dos veces. Luego, lea en voz alta cada trabalenguas y, apoyándose en el cuadrilátero de vocales, responda a la pregunta: ¿las vocales <i> y <u> suenan siempre como [i] y [u]?

Chuymanixa chäka chalitiasawa

Ch'ijuta chakana ch'anqasitayna. (*La viejita llevando el tallo seco de la quinua se tropezó en el puente rajado*).

Kasikixa khuchhi kallanaqasawa

kupi kallachi k'apjtayasitayna. (*El cacique cargando al chancho se lastimó el hombro derecho*).

Pallapallaxa para phäña phallthapisawa

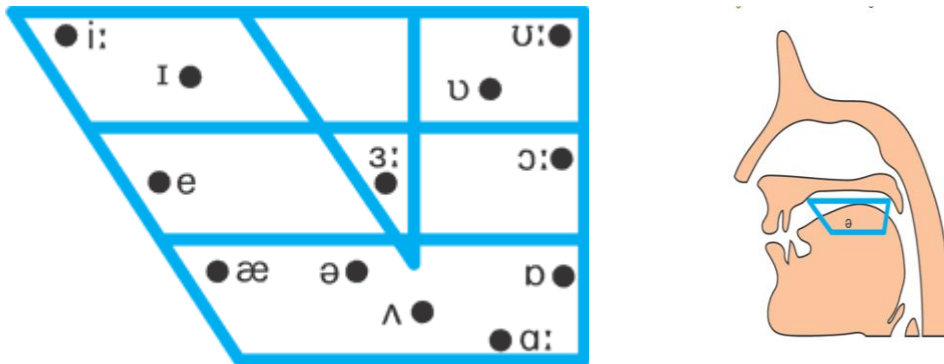
Paltani paltani p'iqiru paltxatasitayna. (*El policía recogiendo las bostas secas se las cargó sobre la cabeza*).

Qamaqixa qañawa qhunasawa

Q'áñu quna qala q'asaqatayna. (*El zorro moliendo la cañahua desportilló el molino sucio*). (Ramos Mamani, N.N., 2017: 33-35).

Paso 2: Se le presenta el cuadrilátero vocálico y se les explica su uso. Una vez explicado se le da la siguiente instrucción: No olvides usar el “Cuadrilátero vocálico” para apoyarte con la ubicación del punto y modo de articulación de los sonidos.

Figura 17: Cuadrilátero vocálico



Nota: (Rescatado 03.11.23) Imagen tomada de

<https://www.pronunciandoingles.com/pronunciacion/fonetica-elemental.html>

A manera de relajarse con lo aprendido se presente el bingo fonético- fonológico como actividad final de esta primera parte.

Actividad 3: Bingo de contraste de sonidos / Amuykipt'âwi

El bingo fonético-fonológico sirve para mejorar la discriminación auditiva y la articulación correcta de los sonidos de una lengua. A través del juego, los participantes pueden identificar y diferenciar fonemas y alófonos, reconocer patrones sonoros, y reforzar el conocimiento de la transcripción fonética y fonológica. Además, es una herramienta divertida que facilita el aprendizaje y la práctica de habilidades lingüísticas, promoviendo la participación activa y el refuerzo positivo de los participantes.

- **Nivel:** Segmental o forma componencial (palabra y frase)

- **Objetivo:**

- ✓ Mejorar la discriminación auditiva y la articulación correcta de los sonidos del aimara mediante el uso del bingo fonético-fonológico.

-Tiempo de duración: 1 sesión de 1 hora y 30 minutos

Figura 18: Bingo fonético- fonológico

BINGO				
ALEATORIO	ESQUEMA	IAQI	EQUIDISTANTE	SUJETO
HOLISTIC	SETTING	CONSENTIMIENTO	TECNICA	THAKHI
YATXATANA		FREE SPACE	PARTICIPANT	MUNIXA
DESCRIPTIVE	GENTE	STATISTICS	ESTADISTICA	TECHNIQUE
UKATXA	JAQI	QILLQA	DESCRIPTIVO	CONSENT

Phonetic words and their corresponding cells:

- /es`ke ma/ → ESQUEMA
- /yatxa`taña/ → YATXATANA
- /hou`lɪstɪk/ → HOLISTIC
- /mu`nixɑ/[mu`nɪxɑ] → MUNIXA
- /kən`sɛnt/ → CONSENT
- /`ɑiɻɑ/[`ɑɛɻɑ] → QILLQA

Nota: Actividad para practicar los sonidos

- ✓ **-Contenido:** Fonética, fonología y grafemática
- ✓ **-Apartado:** Pronunciación de pares mínimos y trimínimos.
- ✓ **-Destreza predominante:** Expresión oral
- ✓ **-Tipo de agrupamiento:** Grupos de 4 (fragmentación de aulas en zoom)
- ✓ **-Tiempo de duración:** 1 sesión de 1 hora 30 minutos

-Pauta de evaluación: Para evaluar las actividades presentadas en la subestrategia "Amttäwi Bingo fonético-fonológico" para la competencia lingüística y paralingüística se utiliza la siguiente rúbrica analítica. Esta rúbrica contiene diversas dimensiones de evaluación, cada una con sus respectivos niveles de desempeño.

Cuadro 49: Rubrica de evaluación analítica de la subestrategia “Bingo fonético-fonológico

DIMENSIONES	NIVLES			
	Excelente 100%	Bueno 80%	Regular 70%	Necesita mejorar 50%
Sonidos dentales laka ch'akhampi <i>/t/, /th/, /t'/</i>	Articula todos los sonidos dentales del aimara correctamente, incluyendo sonidos simples, aspirados y explosivos.	Articula los sonidos dentales simples correctamente, pero tiene dificultades con los sonidos aspirados y glotalizados.	Articula de forma incorrecta muchos de los sonidos dentales del aimara, afectando la comprensión.	No pronuncia claramente los sonidos dentales.
Sonidos labiales en aimara laka ispillumpi <i>/p/, /ph/, /p'/</i>	Articula todos los sonidos labiales del aimara correctamente, incluyendo sonidos simples, aspirados y explosivos.	Articula los sonidos labiales simples correctamente, pero tiene dificultades con los sonidos aspirados y glotalizados.	Articula de forma incorrecta muchos de los sonidos labiales del aimara, afectando la comprensión.	No pronuncia claramente los sonidos labiales.
Sonido alveopalatal duro en aimara laka patapatampi <i>/ch/, /chh/, /ch'/</i>	Articula todo el sonido alveopalatal duro del aimara correctamente, incluyendo sonidos simples, aspirados y explosivos.	Articula los sonidos alveopalatales duros simples correctamente, pero tiene dificultades con los sonidos aspirados y glotalizados.	Articula de forma incorrecta muchos de los sonidos alveopalatales duros del aimara, afectando la comprensión.	No pronuncia claramente los sonidos alveopalatales duros.
Sonidos velares en aimara mallq'a punkumpi <i>/k/, /kh/, /k'/</i>	Articula todo el sonido velares del aimara correctamente, incluyendo sonidos simples, aspirados y explosivos.	Articula los sonidos velares simples correctamente, pero tiene dificultades con los sonidos aspirados y glotalizados.	Articula de forma incorrecta muchos de los sonidos velares del aimara, afectando la comprensión.	No pronuncia claramente los sonidos velares.
Sonidos glotalizados en aimara	Articula todo el sonido glotalizado del aimara correctamente,	Articula los sonidos glotalizados simples	Articula de forma incorrecta muchos de los sonidos	No pronuncia claramente los sonidos glotalizados.

mallq'ampi /qh/, /q'/	/q/, incluyendo sonidos simples, aspirados y explosivos.	correctamente, pero tiene dificultades con los sonidos aspirados y glotalizados.	glotalizados del aimara, afectando la comprensión.
--	---	---	--

Nota: Rubrica de evaluación analítica de la subestrategia “Bingo fonético- fonológico

5.6.2.2 Estrategia Amtt'äwi: Mnemotecnia Fonético- Fonológico

Actividad 4: El muro del vocabulario/ Aru pirqaru uñt'ayaña

Para esta actividad, se les facilitó un cuadro llamado *Aru Pirqaru Uñt'ayaña* (el muro del vocabulario). En este cuadro, los participantes anotarán las palabras o frases que no entienden en la lectura que se les proporcione durante todo el curso taller, con el objetivo de ampliar su vocabulario mediante antónimos o sinónimos. Además, generarán oraciones propias con las palabras y frases que no conozcan.

Esta actividad sirve para que el participante no se limite a memorizar palabras o frases sueltas, sino que las utilice en oraciones contextualizadas propias, generando así un aprendizaje significativo para él o ella.

Por último, cada uno de los participantes deberá leer en voz alta la palabra que ha encontrado en el diccionario, su sinónimo o antónimo, y la oración que ha generado con dicha palabra o frase desconocida.

En esta actividad se les explicó la funcionalidad de la gramática aimara y se desarrolló la explicación de los sufijos en la oración.

- Objetivo:

- ✓ Fomentar que los participantes no se limiten a memorizar palabras o frases sueltas, sino que las utilicen en oraciones contextualizadas propias, generando así un aprendizaje significativo.

- ✓ Facilitar la lectura en voz alta de la palabra encontrada en el diccionario por cada participante, junto con su sinónimo o antónimo y la oración generada con dicha palabra o frase desconocida.
- ✓ Desarrollar y consolidar el conocimiento gramatical del idioma aimara en los estudiantes, mediante la implementación de actividades didácticas que aborden las estructuras morfosintácticas, la correcta conjugación de verbos, el uso adecuado de sufijos y partículas, y la construcción coherente de frases y oraciones, con el fin de mejorar su competencia comunicativa y su capacidad para producir y comprender textos en contextos académicos.

-Tiempo de duración: 5 sesiones de 1 hora y 30 minutos

- Materiales Necesarios:

- ✓ Cuadro "Aru Pirqaru Uñt'ayaña" (el muro del vocabulario)
- ✓ Diccionarios o recursos en línea para consulta
- ✓ Hojas y lápices o acceso a Word en la laptop.

Figura 19: El muro del vocabulario/ *Aru pirqaru uñt'ayaña*

ARU PIRQARU UÑT'AYAÑA					
Palabra/frase en aymara	Palabra/frase en español	Categoría gramatical	Sinónimo	Antonimo	Oraciones en aymara
aparaña	quitar /despojar	verbo	uñjt'ayaña yaphaptayaña	churaña	Khititixa <i>aparata</i> uñjasi, chiqansa wakisiwi chiqapata kutkaxa- ña kunatixa juparu wakisi uka.
Chiqpacha utjawi	domicilio legal	sustantivo	uta utjawi	----- ----	Nayaxa <i>chiqpacha</i> <i>utjawi</i> utjta.

Nota: Actividad del muro del vocabulario para el idioma aimara

Actividad 5: Describiendo los resultados de la tesis o artículos científicos en aimara uñakipaña

-Nivel: Suprasegmental o de función comunicativa.

-Objetivo:

- ✓ Desarrollar la capacidad de los participantes para describir ideas académicas y científicas en aimara utilizando técnicas de mnemotecnia fonético-fonológica, basándose en los resultados de tesis o artículos científicos.

--Tiempo de duración: 5 sesiones de 1 hora y 30 minutos

- Recursos y materiales:

- ✓ Gráficos proporcionados por el INE (Instituto Nacional de Estadística de Bolivia)
- ✓ Lista de conectores en aimara

- ✓ Acceso a plataforma virtual (Zoom)

Esta actividad se enfoca en desarrollar habilidades de escritura, lectura y expresión oral para que los participantes puedan describir resultados estadísticos en gráficos de torta o columnas, utilizando porcentajes y conectores de una lista de palabras clave. El objetivo es que sus escritos sean coherentes, cohesionados y claros, con especial énfasis en la ortología, ortografía, prosodia y estructura oracional del aimara.

La descripción de imágenes es bien conocida como una prueba de dominio lingüístico, por lo que esta actividad también permite a los participantes practicar estas habilidades. A partir de la interpretación descriptiva o inferencial de los gráficos, compartirán su conocimiento y experiencia en el ámbito académico-científico, además de practicar la pronunciación al leer sus textos de manera modulada.

Dado que hay 25 participantes, la clase se divide en 9 salas en Zoom, donde trabajarán en parejas para realizar la descripción. La actividad está planeada para durar 60 minutos, durante los cuales los participantes usarán dos gráficos proporcionados para consolidar lo aprendido y practicar la elaboración de textos escritos y la comprensión lectora. Durante este proceso, se plantearán preguntas como:

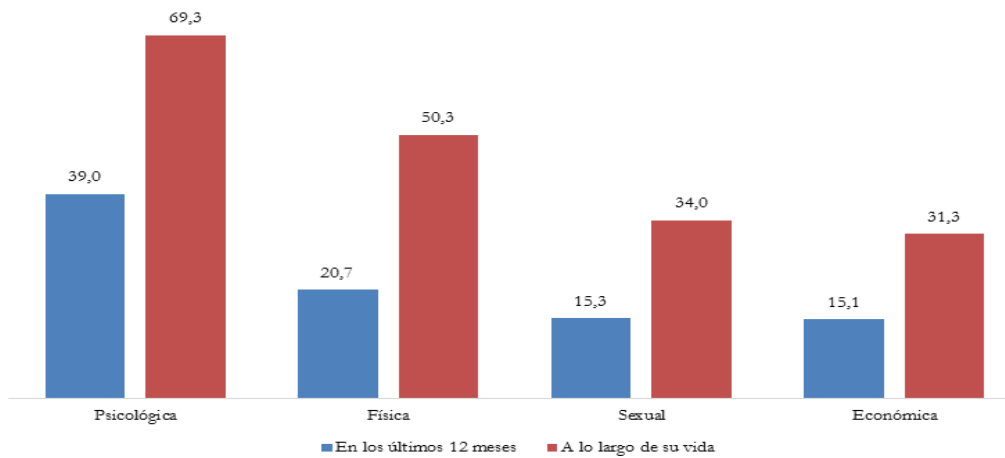
- ¿Qué entienden de mi texto escrito?
- ¿Qué comprendo del texto escrito de mi colega?
- ¿Qué correcciones son necesarias?
- ¿Cómo debo pronunciar?
- ¿Qué conectores debo usar?

Estas preguntas guiarán una discusión constructiva para mejorar los productos escritos de manera colaborativa, aceptando, refutando, clarificando y ofreciendo críticas constructivas entre los participantes.

Además, para la elisión vocálica se hará el manejo y reconocimiento de paréntesis y corchetes-paréntesis para representar la elisión vocálica parcial u obligatoria, fortaleciendo así la comprensión y aplicación de estos elementos en el contexto lingüístico del aimara.

-Desarrollo de la actividad

Figura 20: Datos estadísticos, mujeres de 15 años o más de edad casadas o en unión libre, agredidas por su pareja a o largo de su relación, por tipo de violencia, Bolivia, 2016. (en %)



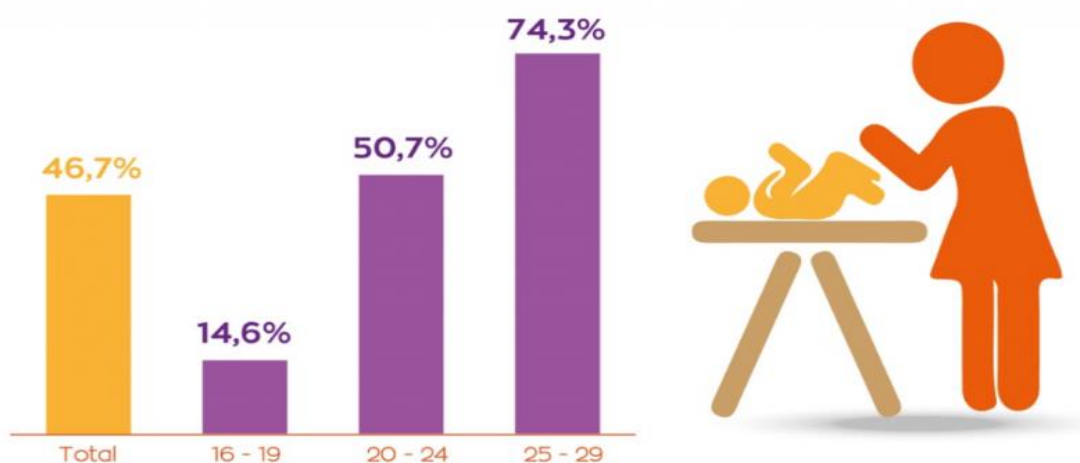
Fuente: Instituto Nacional de Estadística – EPCVcM 2016

Nota: Extraído de <https://www.ine.gob.bo/index.php/75-de-cada-100-mujeres-casadas-vivieron-alguna-situacion-de-violencia/>

Paso 1: Se le presenta el gráfico estadístico, y el participante interpreta en 50 palabras lo que observa en el gráfico de barras sobre "Mujeres de 15 años o más de edad, casadas o en unión libre, agredidas por su pareja a lo largo de su relación, por tipos de violencia en 2016". Una vez interpretado debe leerlo en voz alta para el resto de sus compañeros cuidando la modulación de su voz, la gramática, el uso de sus conectores y signos de puntuación.

Paso 2: Se les proporciona otro gráfico estadístico, dándole la siguiente instrucción: Según este gráfico sobre “Población de mujeres de 16 a 29 años de edad que ya son madres, 2016”, interprete lo que observa en el gráfico por barras en 50 palabras en aimara, luego revise y use los conectores en lista para enlazar las ideas que desarrolle en base a los resultados, luego comparta sus ideas con la clase leyendo su escrito, para ello tiene que modular su voz.

Figura 21: Datos estadísticos, Población de mujeres de 16 a 29 años de edad que ya son madres, Bolivia, 2016.



Nota: Extraído del Instituto Nacional de Estadísticas, Encuestas de Hogares.

Paso 3: Por último, para cada uno de los gráficos interpretados, los participantes deben escuchar la lectura del escrito de sus compañeros para luego corregir: su gramática, uso de conector, pronunciación o ideas de forma oral, esto con la finalidad de hacerle una crítica constructiva y así poder aprender y entender mucho mejor con su ayuda de los demás.

Para este paso, se les pide a los participantes hacerse las siguientes preguntas:

- ✓ ¿qué he entendido de su texto?
- ✓ ¿las ideas son claras?
- ✓ ¿El uso de sus conectores son pertinentes en su texto?

- ✓ ¿su pronunciación es buena? O ¿qué quiere decir? Vuelvo a preguntar
- ✓ ¿Se ha empleado correctamente la elisión vocálica?
- ✓ ¿Debe repetir, no lo he escuchado bien, su modulación era entre los dientes?

Actividad 6: consolidando mi conocimiento en base a la investigación de resultados del tema que me interesa en aimara yatxataña

-Objetivo:

- ✓ Fomentar que los participantes investiguen e interpreten datos en aimara sobre un tema de su interés, utilizando adecuadamente la estructura gramatical, conectores, sufijos y signos de puntuación, así como los paréntesis y corchetes para la elisión vocálica parcial u obligatoria.

-Duración de tiempo: 3 sesiones de 1 hora y 30 minutos

-Recursos y materiales:

- ✓ Gráficos de resultados (barras o tortas)
- ✓ Papel y bolígrafo para notas
- ✓ Acceso a plataforma virtual

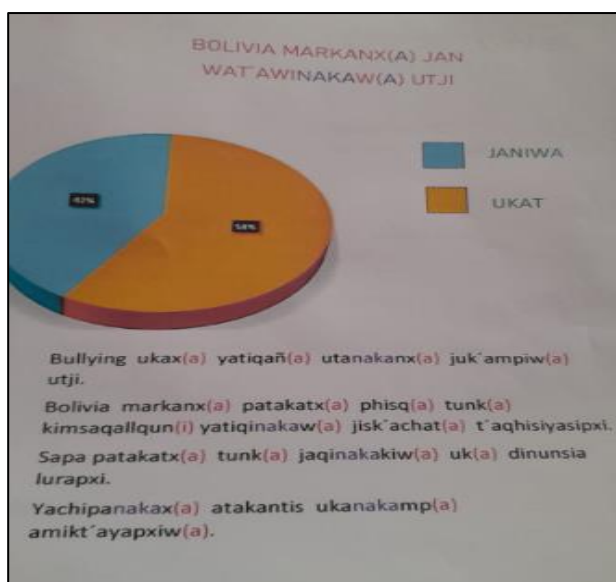
-Desarrollo de la actividad

Los participantes deben investigar sus propios datos estadísticos relacionado con su área de interés para interpretar datos en aimara. Esta actividad ayuda al participante a consolidar su conocimiento en la estructura gramatical, conectores, sufijos, signos de puntuación y en el dominio del tema. Además, deben utilizar paréntesis y corchetes para la elisión vocálica obligatoria o parcial con fines prácticos.

El participante debe seguir las siguientes instrucciones:

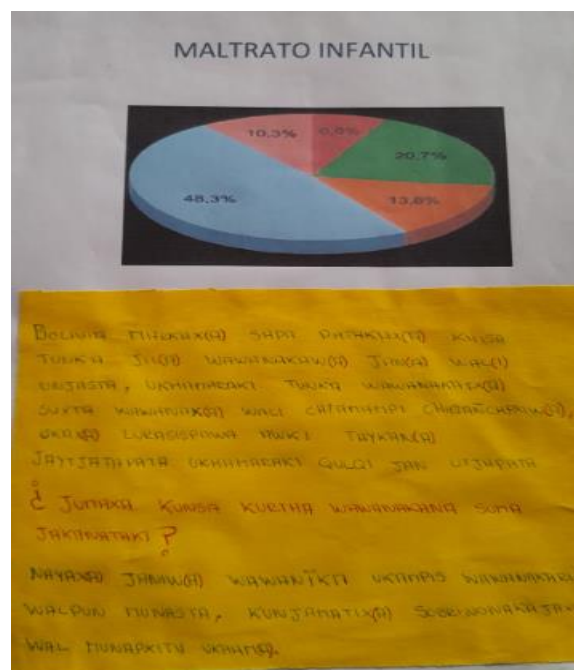
Instrucciones: Investigue un tema de su interés que implique interpretar datos en aimara, siguiendo los ejemplos discutidos en clase. Siguiendo los siguientes pasos:

1. Título del tema
2. Gráfico de resultados
3. Interpretación en aimara suya
4. No olvide seguir la estructura del aimara, uso de sufijos, conectores, signos de puntuación y paréntesis y corchetes para la elisión vocálica parcial y obligatoria.
5. Debe leerlo en voz alta en frente de la clase.



De:
ARACELY
TARQUI TORREZ

De:
GERSON
SANCHEZ QUISPE



Actividad 7: Mi primer reporte en base a una encuesta con relación a mi área de estudio o trabajo/ yatiyaña

Una vez practicado con las encuestas extraídas del INE sobre diferentes tópicos, es el turno del participante de diseñar una encuesta basada en su área de estudio o trabajo. El objetivo de esta actividad es que el participante construya sus propias preguntas en aimara para la encuesta, las cuales deben totalizar 10 preguntas. El estudiante deberá presentar un informe escrito de los resultados y realizar una presentación oral sobre los mismos.

-Objetivo:

- ✓ Desarrollar la capacidad de los participantes para diseñar y administrar una encuesta en aimara, específicamente enfocada en su área de estudio o trabajo.

-Tiempo de duración: 2 sesiones de 1 hora y 30 minutos

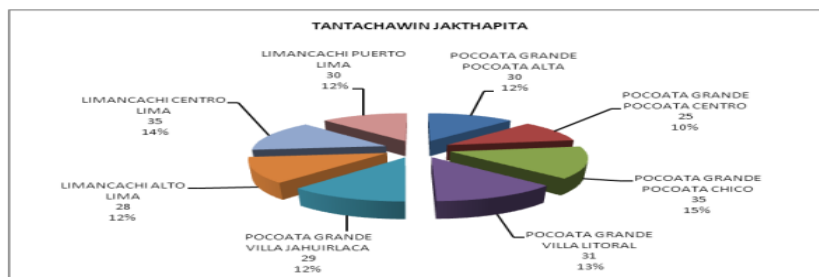
- Recursos y materiales

- ✓ Acceso a recursos del INE (Instituto Nacional de Estadística de Bolivia) para ejemplos de encuestas.
- ✓ Papel y bolígrafos para tomar notas o Microsoft Word
- ✓ Recursos digitales para la presentación de diapositivas

Gráfico 4: UMAN WAÑAN JAKIR JAMACH'INAKAN ARJAPANAKA TESIS DE GRADO PARA OPTAR LA LICENCIATURA EN MENCIÓN LENGUAS NATIVAS” del tesista Santiago Villavicencio Mamani.

Amuy jaluñuqa 7.- Yatxatawin sarantañataki.

ISTANSIYANAKA	TOTAL	POCOATA GRANDE						LIMANCACHI		
		POCOATA ALTA	POCOATA CENTRO	POCOATA CHICO	VILLA LITORAL	VILLA JAHUHLACA	NUOVA ESPERANZA	ALTO LIMA	CENTRO LIMA	PUERTO LIMA
JAKJTHAPIT JAQINAKA										
TANTACHAWINKIRINAKA	258	30	25	35	31	29	15	28	35	30
TOTAL	258	30	25	35	31	29	15	28	35	30



Uñt'aw: Santiago Villavicencio Mamani Wakicht'ata. (Segun libros de actas)

Ukatxa saraksnawa, kunjamatix aka yatxatawinxa, yatxatataniw kawkir jamach'inakatix uksan utjapkix ukanakata, ukas payar t'axxatarakiwa, kunjamatixa, uka jamach'inakas jakasipxarakiwa, umana yaqhipasti wañanraki, maysatsti, ukanakat chhillt'atarakiw, tunka mayani uman jakir jamach'inkatxa, aknirinaka: Waq'ana, Qillwa, Chhuqha, Miji, Tiki tiki, Riwuchu, Quta anu, Tiwtiku, Q'iri qiri, Pariwana, Wallata. Wañan jaqir jamach'inakatx yatxatatarakiniwa, aknir jamach'inakata: Allqamari, Juku, Liqi liqi, Yaka yaka, Khurukutu, Jisk'a ch'inqhu, Layqa phichhitanka, Khunu jamach'i, P'iyuskulu, uka jamach'inakan arjawipanakat yatxatañani.

Éste es un ejemplo de guía dado a los participantes. Este grafico e interpretación fue extraída de la página 36 de la tesis titulada “UMAN WAÑAN JAKIR JAMACH'INAKAN ARJAPANAKA TESIS DE GRADO PARA OPTAR LA LICENCIATURA EN MENCIÓN LENGUAS NATIVAS” del tesista Santiago Villavicencio Mamani.

5.6.2.3. Estrategia Amtt'äwi: Rompecabezas Fonético-Fonológico de párrafos y textos en aimara aru qutuna pirqantañapa

Definición:

Esta actividad ayuda a desarrollar la habilidad de los participantes para descomponer y reconstruir párrafos y textos académico-científicos en aimara, centrando la atención en los aspectos suprasegmentales y funcionales de la comunicación. Esto busca mejorar la comprensión, la pronunciación y la coherencia tanto en la expresión oral como escrita.

Actividad 8

-**Nivel:** suprasegmental o de función comunicativa

-**Objetivo:**

- ✓ Desarrollar la habilidad de los participantes para descomponer y reconstruir párrafos y textos académico-científicos en aimara, enfocándose en aspectos suprasegmentales y funcionales de la comunicación para mejorar la comprensión, la pronunciación y la coherencia en la expresión oral y escrita.

- Tiempo de duración: 3 sesiones de 1 hora y 30 minutos

-Recursos y materiales:

- ✓ Textos extraídos de tesis en aimara proporcionados previamente.
- ✓ Círculos para ordenar los párrafos.
- ✓ Hojas de papel y bolígrafos para escribir los resúmenes y respuestas.

-Desarrollo de la actividad

Paso 1: El participante deberá ordenar secuencialmente los párrafos de un texto para evaluar su comprensión lectora.

Paso 2: A los estudiantes se les han proporcionado tres textos extraídos de tesis en aimara. Esto les permitirá demostrar su entendimiento y desarrollar habilidades de lectura y escritura en este idioma.

Paso 3: Una vez ordenado el texto, los participantes deberán:

- Leerlo en voz alta.
- Responder a preguntas literales o interpretativas.
- Resumir el contenido de cada párrafo.

-Primer texto extraído de la tesis titulada “UMAN WAÑAN JAKIR JAMACH’INAKAN ARJAPANAKA” del Lic. Santiago Villavicencio Mamani.

UMAN WAÑAN JAKIR JAMACH'INAKAN ARJAPANAKA

TESIS DE GRADO PARA OPTAR LA LICENCIATURA
EN MENCIÓN LENGUAS NATIVAS

Postulante: Santiago Villavicencio Mamani
Guía de Tesis Lic. Jhonny Coa Huanca
La Paz – Bolivia
AÑO – 2015



QHANSTAYAWI – RESUMEN

Aka yatxatawixa, amuykipatawa, kunatixa, aymarar jilir arst'asir jaqinakata, kunjamatix arst'apxix ukhamarjama, aymarar arsurinakaxa, wali sum yatisipkixa, kunatix jichhürunakanxa, nayrapachapachaw sarayasipxirinxaxa, kuna quqanakatsa, uywanakatsa, umatsa, thayanakatsa, qalatsa, warawaranakatsa, kürmitsa, alaxpachatsa, akapachatsa, ukhamarus manqhapachatsa kunjamatix arunakapanx wali sum arst'asipxixa, kunjamatixa, jiskt'ayātan jamach'inakan chimpunakapax kunjamanis pacha tuqitxa, jan ukasay kunayman tuqitaki.

Esta actividad tiene como objetivo entrenar la conciencia morfosintáctica, fonética y fonológica. En el primer caso, se enfoca en la gramática, la relación y ubicación de las categorías gramaticales, así como en la organización de palabras, frases y oraciones. En el segundo caso, se busca practicar la pronunciación correcta de palabras, frases y oraciones, utilizando ejercicios que explican el punto y modo de articulación, discriminando entre sonidos simples, aspirados y glotalizados, además de abordar las diferentes realizaciones fónicas de las vocales.

Paso 4: Organiza los párrafos en el orden que consideres correcto. Una vez ordenados, léelos en voz alta para verificar la coherencia del texto de la tesis titulada "UMAN WAÑAN JAKIR JAMACH'INAKAN ARJAPANAKA" del autor Lic. Santiago Villavicencio Mamani, haciendo uso de paréntesis y corchetes para la elisión vocálica parcial u obligatoria.

payiristi chimpunakan
amuyupxatarakiwa. Aka yatxatawix kunjams
nayra pachanakax jiliri achachilanakas yuqall
wawa imill wawa uywañatakix lurapxachāna uka
amuyunak uñanchasiraki.

Aka yatxatawix pä kasta jach'a
amuyunakaniwa, maynirix aymarar
sarawinakatpachawa,

anatik nayra pachanakax
aymara markax sarawiparjamaw
thakhinam sarapxarakina.

-Segundo texto extraído de la tesis titulada "*AIMARA PACHA JAKAWIN YUQALL WAWA IMILL WAWA UYWAÑATAKI YATINAKA*" del Lic. Saúl Luque Choque, como se observa en las imágenes, extraído de la página 26 de su tesis.

AYMARA PACHA JAKAWIN YUQALL WAWA IMILL WAWA UYWAÑATAKI YATINAKA
MONOGRAFÍA PARA OPTAR EL GRADO DE TÉCNICO SUPERIOR EN LINGÜÍSTICA AYMARA

YATXATIRI : Saúl Luque Choque
IRPIRI : Dr. Teofilo Laine Ajacopa

CHUKIYAWU - QULLASUYU
2022

2.12.4. 'Significado connotativo' amuyu

Aka "significado connotativo", ukax payiri "significado" ukaruw qhañanchi, sasin qillqt'araki Alavi tatax 1994, p. 26-27, maya amuyut saraksnawa aka "significado connotativo" ukax jan sum qhanstirinakampi chikanchatawa, akanakax juk'ampi jayarw amuyunakas aparakispa, mä kunarus mä "significado" uskuñ munañanixa, ukjax sum uñakipañasawa, kunjamakiti kunanakānis jay ukanaka. Sawayxaraktanwa, aka "significado connotativo" ukax payirinkaskiwa.


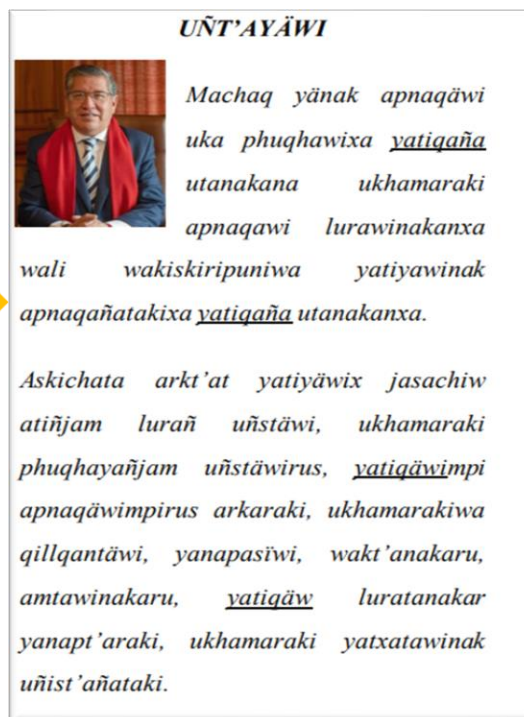
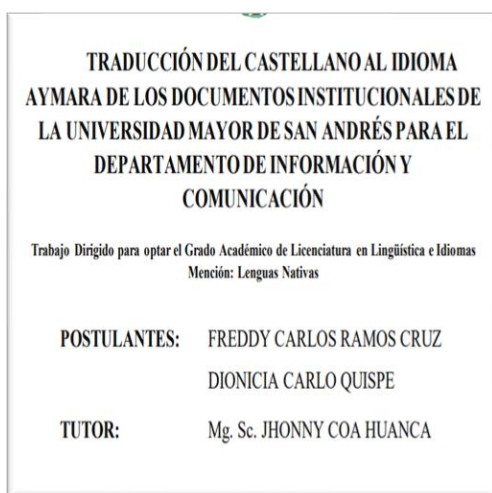


Ilustración 9: Creación propia, 2022.

Paso 1: Organiza los párrafos en el orden que consideres correcto. Una vez ordenados, léelos en voz alta para verificar la coherencia del texto de la tesis titulada “Aymara Pacha Jakawin Yuqall Wawa Imill Wawa Uywañataki Yatinaka” del Lic. Saúl Luque Choque, haciendo uso de paréntesis y corchetes para representar la elisión vocálica.

-Tercer texto: Extraído de la tesis titulada “Traducción del Castellano al Idioma Aymara de los Documentos Institucionales de la Universidad Mayor de San Andrés para el Departamento de Información y Comunicación” del Lic. Freddy Carlos Ramos Cruz, como se observa en las imágenes extraídas de la página 68 de su tesis.



Paso 1: Organiza los párrafos en el orden que consideres correcto. Una vez ordenados, léelos en voz alta para verificar la coherencia del texto de la tesis titulada “Traducción del castellano al idioma aimara de los documentos institucionales de la Universidad Mayor de San Andrés para el Departamento de Información y Comunicación” del Lic. Freddy Carlos Ramos Cruz. Asegúrate de hacer uso de los paréntesis y corchetes para la elisión vocálica.

Machaq yänak apnaqäwi uka
phuqhawixa yatiqaña utanakana
ukhamaraki apnaqawi lurawinakanxa
wali wakiskiripuniwa yatiyawinak
apnaqañatakixa yatiqaña utanakanxa.

Askichata arkt'at yatiyäwix
hiw atiñjam lurañ uñstäwi,
ukhamaraki phuqhayañjam uñstäwirus,
yatiqäwimpi apnaqäwimpirus arkaraki,

ukhamarakiwa qillqantäwi,
yanapasäwi, wakt'anakaru, amtawinakaru,
yatiqäw luratanakar yanapt'araki,
ukhamaraki yatxatawinak uñist'añataki.

Actividad 9: Rompecabezas fonético fonológico de párrafo descriptivo/ uñachayaña

-Definición: Es una estrategia que tiene como objetivo desarrollar las habilidades de los participantes para organizar párrafos de manera correcta, clara y coherente en textos descriptivos, facilitando el reconocimiento de la idea principal, el desarrollo y la conclusión.

-Objetivo:

- ✓ Desarrollar las habilidades de los participantes para organizar párrafos de manera correcta, clara y coherente en textos descriptivos, reconociendo la idea principal, el desarrollo y la conclusión.

-Tiempo de duración: 7 sesiones de 1 hora 30 minutos

-Recursos y materiales

- ✓ Textos extraídos de tesis en aimara proporcionados previamente.

- ✓ Guía para identificar la idea principal, complemento e idea conclusiva.
- ✓ Hojas de papel y bolígrafos o Microsoft Word

La presente actividad tiene como objetivo ayudar a los participantes a organizar párrafos de manera correcta, clara y coherente, asegurando que las ideas principales, el desarrollo y la conclusión estén bien definidos en textos descriptivos. Según Dorothy E. Zemach (2003), un párrafo consta de tres partes básicas, las cuales se describen a continuación:

Thuqhurinakax (thuqhurinaka) phunchha wayna, phunchha tawaqunakapxiwa, jupanakax chacha warmi paris lurapxi, jupanakaxa iwij t'arwat janq'u ch'utuqunipxiwa, janq'u allmillani, ch'iyar p'allqani, wiskhunakani ukhamaraki panqaramp muxsa achunakampi awayun q'ipxarata; ch'iqa amparanxa, mä q'urawani. Warminakatxa, jiwa samin urkhuni, kupi amparanx mä kuka tarini. Aka thuqhuñ isin samipas kasta isipas kast kastaw ayllunakana.

IDEA PRINCIPAL

The topic sentence. This is the main idea of the paragraph . It is usually the first sentence of the paragraph, and it is the most general sentence of the paragraph.

IDEAS DE SOPORTE

The supporting sentences. These are sentences that talk about or explain the topic sentence. They are more detailed ideas that follow the topic sentence.

IDEAS CONCLUSIVA

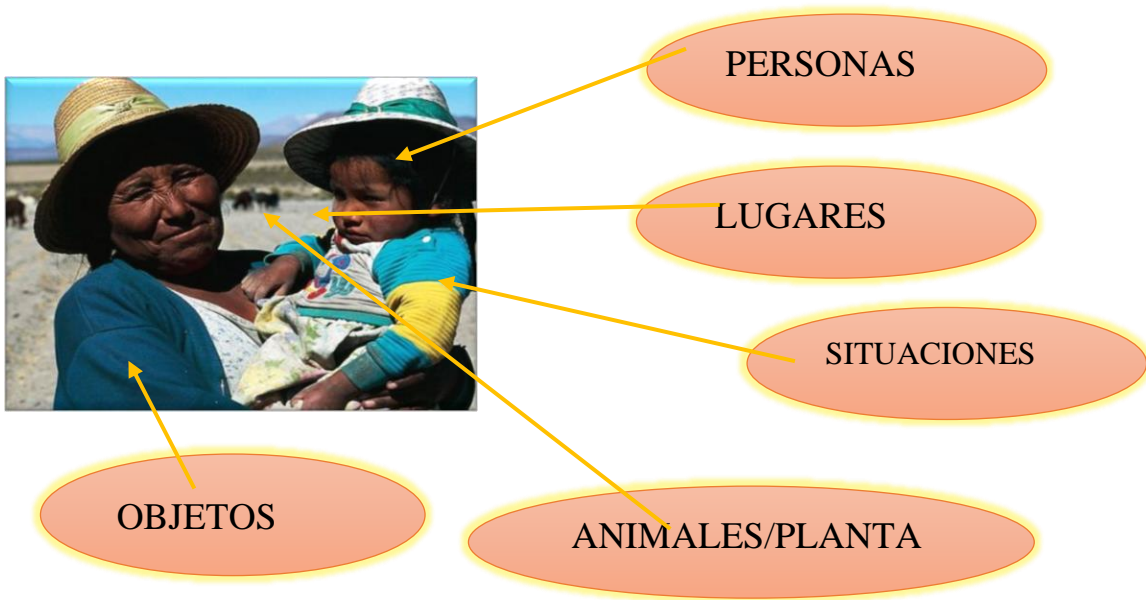
The concluding sentence. This may be found as the last sentence of a paragraph. It can finish a paragraph by repeating the main idea or just giving a final comment about the topic.

-Desarrollo de las actividades

Paso 1: Breve explicación sobre la elaboración del párrafo descriptivo.

Según Dorothy E. Zemach (2003:13)

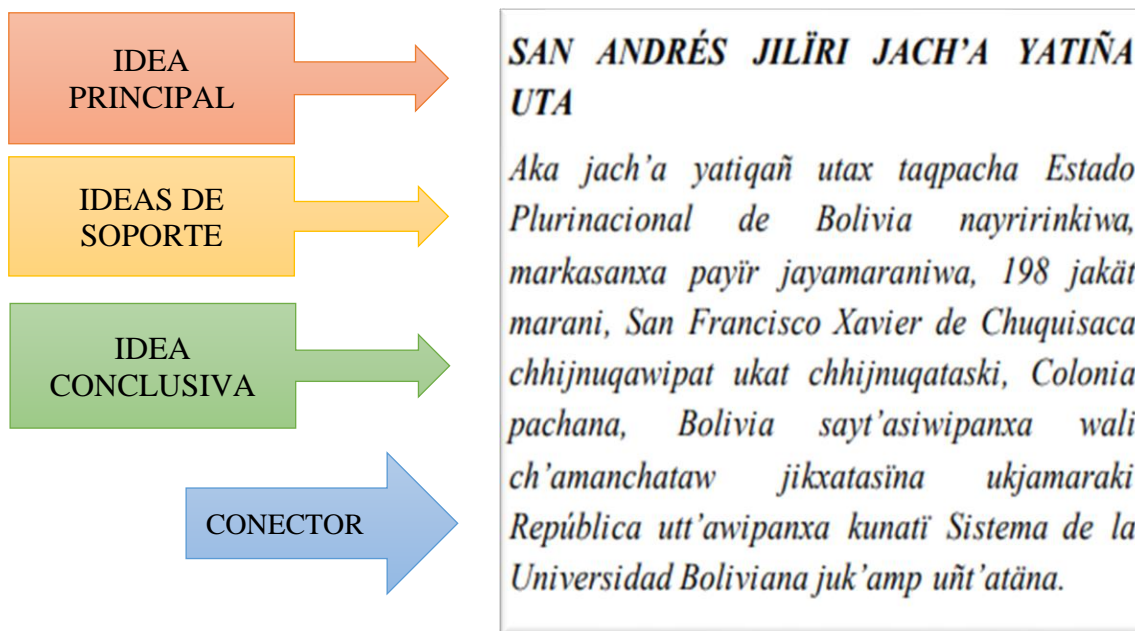
¿QUÉ SE PUEDE DESCRIBIR?



Una vez explicada la estructura del párrafo descriptivo con un ejemplo extraído de la tesis titulada “*Traducción del castellano al idioma aimara de los documentos institucionales de la Universidad Mayor de San Andrés para el departamento de información y comunicación*” del Lic. Freddy Carlos Ramos Cruz, se deben seguir las siguientes instrucciones:

Paso 2: Lea el párrafo titulado "San Andrés jiliri jach'a yatiña uta". Pinte de color rojo la oración principal, de color amarillo las ideas de soporte y de color verde las ideas conclusivas. Además, identifique los conectores subrayándolos.

TEXTO 1



Paso 4: Para verificar la precisión de tu trabajo, utiliza la guía para identificar la idea principal y luego compárala con tu respuesta.



¿De qué o quién se habla se describe en el texto? SUJETO TEMÁTICO	¿Qué se dice de eso? (PREDICADO TEMÁTICO)
Aka jach'a yatiqañ utax	taqpacha Estado Plurinacional de Bolivia

RESULTADO



IDEA PRINCIPAL: SUJETO TEMÁTICO + PREDICADO TEMÁTICO
Aka jach'a yatiqañ utax taqpacha Estado Plurinacional de Bolivia



¿Cuál es la conclusión del párrafo?

Sistema de la Universidad Boliviana juk'amp uñt'atäna.



¿Cuál es la intención o propósito del texto?

Tiene el propósito de describir el lugar.



IDENTIFICACIÓN DE CONECTORES

Ukjamaraki /kunatï

Para reforzar la identificación de la idea principal y conclusiva, realiza el siguiente paso:

Paso 5: Lee el párrafo titulado "San Andrés jiliri jach'a yatiña uta". Pinta de color rojo la oración principal, de color amarillo las ideas de soporte y de color verde las ideas conclusivas. Además, identifica y subraya los conectores presentes en el texto.

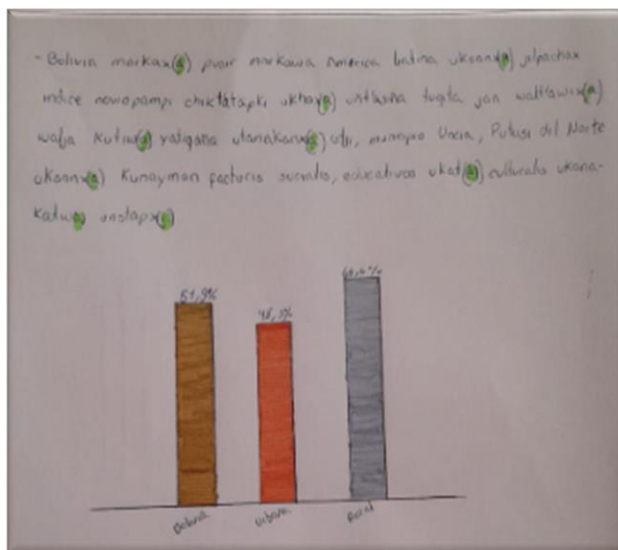
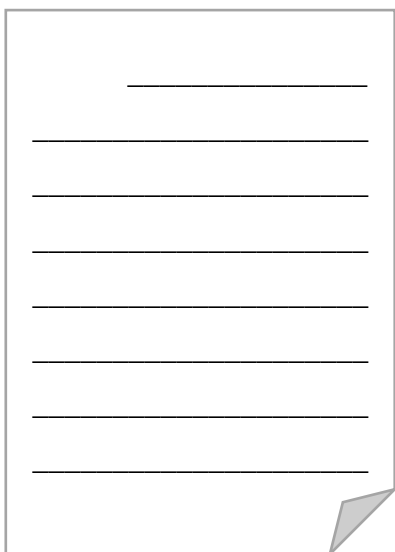
¿Kunanakas arjawipanakaxa?



Maya. Uka jamach'ix jakasiwa tutur taypina, q'aya wat'anakana, ukatwa niya inti jalsu ukapacharuw tapapat saraqasinxa, may sayt'asax chhiqha janatatin wali jap'aliyi, kawksa uñtansa, uksatpun thayax jutixa, niyas thayarus jawskaspas ukhamawa, uru chiqt'arusti ukxa thayapuniw purinirixa.

uka.....takix wal uxtapxi, ukat jaqinakax janiw qutarus mantxapxiti,

Paso 7: Una vez practicado y consolidado el uso de párrafos descriptivos, el participante deberá describir una situación problemática relacionada con sus estudiantes o colegas en su colegio, institución o lugar de trabajo, siguiendo la estructura del párrafo descriptivo. Posteriormente, deberá grabar su descripción y subir la grabación a la plataforma.



Actividad 10: Rompecabezas fonético-fonológico de párrafos argumentativos/

-**Nivel:** Suprasegmental o de función comunicativa

- **Objetivo:**

- ✓ Desarrollar la capacidad de los participantes para argumentar ideas académico-científicas en aimara, utilizando técnicas fonético-fonológicas y enfocándose en aspectos suprasegmentales y funcionales de la comunicación.

-**Tiempo de duración:** 7 sesiones de 1 hora y 30 minutos

-**Recursos y materiales:**

- Textos extraídos de tesis en aimara proporcionados previamente.

✓ Guía para identificar la idea principal, complemento e idea conclusiva.

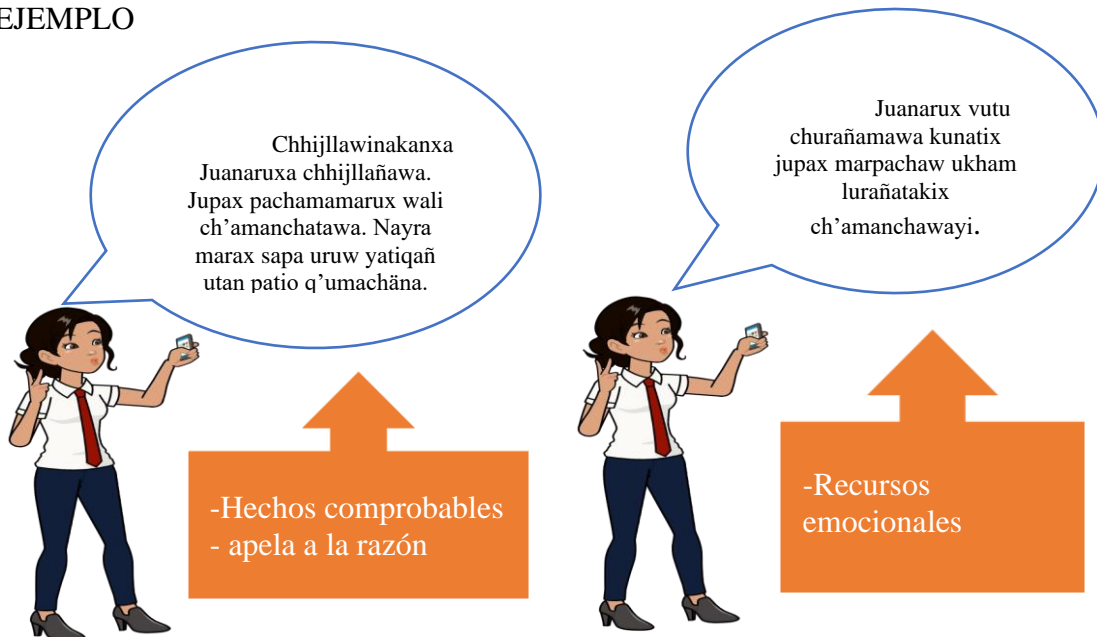
- Hojas de papel y bolígrafos o Microsoft Word

-Desarrollo de la actividad

Para esta actividad el participante deberá diferenciar entre el hecho y la opinión, esto para convencer o persuadir a su interlocutor en aimara. Esto se explica en el siguiente cuadro:

CONVENCER / JAYSAYAÑA	PERSUADIR/ PIRSUWARÑA
Paso 1: El participante debe modificar la opinión del receptor en lo oral como en lo escrito a través de argumentos lógicos.	Paso 2: El participante modifica la opinión del receptor recurriendo a su emoción. Recurre a analogías, parábolas, ejemplos, etc.

EJEMPLO



Paso 3: El participante lee el texto extraído de “AYMARA PACHA JAKAWIN YUQALL WAWA IMILL WAWA UYWAÑATAKI YATINAKA” de la pg. 37 del Lic. Saul Luque Choque, luego responde a las preguntas con respeto al sujeto temático y predicado. Luego identifica la idea principal, de desarrollo y la idea conclusiva usando la guía de identificación.

AMUYU QHANANCHA

Aymara jaqinakax nayra pachatpach pachamam chikt'ataw qamasipxirina, pachamaman sarawiparjamaw sarnaqapxirina, uka phaxsi mam uñtasasa, nayra pachapĩ ukham jakapxatayna, ukat imill wawa jan ukax yuqall wawaniñatakis kunjamaspas uk nayra jilirinakx sum yatipxarakin siwa.



¿De qué o quién se habla se argumenta en el texto? SUJETO TEMÁTICO	¿Qué se dice de eso? (PREDICADO TEMÁTICO)
Aymara jaqinakax	nayra pachatpach pachamam chikt'ataw qamasipxirina,

RESULTADO



IDEA PRINCIPAL: SUJETO TEMÁTICO + PREDICADO TEMÁTICO
Aymara jaqinakax nayra pachatpach pachamam chikt'ataw qamasipxirina



¿cuál es la conclusión del párrafo?
jilirinakx sum yatipxarakin siwa



¿Cuál es la intención o propósito del texto?



IDENTIFICACIÓN DE CONECTORES

uka phaxsi / ukat/ uk nayra

Paso 4: Para consolidar su conocimiento el participante escucha cuidadosamente el audio de estos párrafos. Luego diferencia un hecho de una opinión, escribiendo H si expresan un hecho, y O para opinión.

- a. Jichha pachanakax aymar jaqinakax janiw uka sarawi sum amuyxapxiti, ukampirus uywanakarux uka sarawimpi sarantayasipkakiwa, uywanakax phaxsin saraparjamaw katusiskaraki miratatañataki.

O..... H.....

- b. Nayra maranakatpach jichhakamas yuqall wawax wali mutaw mä wila masi taypinxa, mä yuqall wawas uywañapapuniwa, ukaw suma uñtataxa.

O..... H.....

- c. Aymar sarawinx mä munasiwinx anisiñax yupaychawiwa, kuna waxt'äkaspas ukhama, uka wila masi sartañataki. Jichha pachanakanx aka Chukiyawu markanx wayn tawaqu munasirinakanx amtax janiw pachpäxiti, janchi amtar phuqt'asisiñatakiw anisxapxi, janiw munasirinakax janchipar yäqasipkiti, janchipampix anatasxapxakiwa (Cutipa N. yatxatiri; Octubre 2017).

O..... H.....

Paso 5: Para finalizar el participante debe redactar un párrafo argumentativo, para ello debe seguir estos requisitos:

- a. El tema que elija debe ser controversial
- b. No debe expresar gustos personales
- c. Debe mostrar su postura frente al tema elegido
- d. Debe proponer argumentos sólidos y racionales
- e. No olvide estructurar el párrafo en idea principal, desarrollo y conclusión.

- f. Debe hacer al menos una cita referencial con la norma APA
- g. Debe hacer una lectura en voz alta, no olvide modular la voz y articular los sonidos del aimara.

TOPICO
IDEA PRINCIPAL
ARGUMENTOS
CONCLUSION

-Paso final: Producto final

-Tiempo de duración: 2 sesiones de 1 hora y 30 minutos

Se respetó el día 1 de noviembre como feriado de todos los santos

-Total de sesiones: 44 sesiones

Elaboración de un ensayo descriptivo o argumentativo de tres párrafos (introducción, desarrollo y conclusión). El ensayo debe ser presentado en dos etapas: primero, para revisión y corrección (pre final), y luego para la presentación de cierre del curso, tanto en formato escrito como oral.

- **Parámetros de evaluación:**

✓ **Presentación escrita:**

- Uso adecuado de signos de puntuación en aimara
- Citación según el formato APA

- Estructura clara del párrafo
- Vocabulario académico y científico apropiado
- Correcto uso de nomenclatura para la elisión vocálica

✓ **Presentación oral:**

- Pronunciación correcta y modulada
- Habilidad en oratoria
- Uso efectivo de recursos visuales

-Pauta de evaluación: Para evaluar las actividades presentadas en la subestrategia "Amtt'äwi: Mnemotecnia Fonético- Fonológico " para la competencia lingüística y académico- científico, se utiliza la siguiente rúbrica analítica. Esta rúbrica contiene diversas dimensiones de evaluación, cada una con sus respectivos niveles de desempeño.

Cuadro 50: Rubrica de evaluación analítica de la subestrategia “Amtt’äwi: Mnemotecnia Fonético- Fonológico y el rompecabezas fonético fonológico”

DIMENSIONES	NIVLES			
	Excelente 100%	Bueno 80%	Regular 70%	Necesita mejorar 50%
Título	Redacta un título que refleja claramente el tema central.	Redacta un título que refleja parcialmente el tema central.	Redacta un título que refleja vagamente el tema central.	No redacta un título que refleje su tema.
Idea principal	La idea principal es clara, bien definida y relevante. Encabeza el párrafo de manera efectiva, proporcionando una guía clara para el resto del contenido.	La idea principal es comprensible pero no está claramente definida o no encabeza el párrafo de manera efectiva.	La idea principal es vaga o poco clara, dificultando la comprensión del propósito del párrafo.	La idea principal es confusa o ausente, haciendo difícil entender el tema central del párrafo.
Ideas de soporte	Las ideas de soporte son detalladas, relevantes y	Las ideas de soporte son presentes pero limitadas en	Las ideas de soporte son escasas o irrelevantes,	Las ideas de soporte son inexistentes o irrelevantes,

		directamente respaldan la idea principal. Utilizan evidencias y ejemplos sólidos.	detalle o ofreciendo un respaldo parcial a la idea principal.	ofreciendo poco respaldo a la idea principal.	dejando la idea principal sin respaldo.
Idea conclusiva		La idea conclusiva es clara y efectiva, resumiendo bien las ideas del párrafo y proporcionando una conclusión lógica.	La idea conclusiva está presente, pero es vaga o no resume bien las ideas del párrafo.	La idea conclusiva es confusa o no está claramente definida, ofreciendo un cierre débil al párrafo.	La idea conclusiva está ausente o es irrelevante, dejando el párrafo sin un cierre claro.
Conectores		Los conectores utilizados son altamente adecuados y precisos para la relación entre las ideas, frases o párrafos. Contribuyen a la claridad y fluidez del texto.	Algunos conectores son adecuados, pero hay varios errores que afectan la claridad y coherencia del texto.	Muchos conectores no son adecuados o se utilizan de manera incorrecta, lo que provoca confusión en el texto.	Los conectores no son adecuados o se usan de manera incorrecta, dificultando seriamente la comprensión del texto.
Signos de puntuación	de	Todos los signos de puntuación se usan correctamente y son precisos en relación con el contexto del texto	Algunos signos de puntuación se usan correctamente, pero hay varios que están mal ubicados en el texto.	Muchos de los signos de puntuación se usan incorrectamente, lo que provoca confusión en el texto.	Necesita revisar los usos de los signos de puntuación.
Vocabulario Técnico		Todos los términos técnicos se usan correctamente y son precisos en relación con el contexto del texto.	Algunos términos técnicos se usan correctamente, pero hay varios errores que afectan la precisión del texto.	Muchos términos técnicos se usan incorrectamente, lo que provoca confusión en el texto.	Los términos técnicos se usan de manera incorrecta o no se usan, dificultando seriamente la comprensión del texto.
Párrafo descriptivo		Las descripciones son muy claras, precisas y detalladas, proporcionando	Las descripciones son comprensibles, pero carecen de precisión y	Las descripciones son a menudo vagas y poco claras, dificultando la visualización.	Las descripciones son confusas y carecen de claridad, haciendo difícil

	una imagen vívida.	detalle en algunas partes.	comprender lo que se describe.
Párrafo argumentativo	El argumento es claro, preciso y bien definido.	El argumento es comprensible, pero carece de precisión y claridad en algunas partes.	El argumento es vago y poco claro, dificultando su comprensión. El argumento es confuso y carece de claridad, haciendo difícil comprender el punto.

-Pauta de evaluación: Para evaluar las actividades presentadas en la subestrategia "*Amtt'äwi: rompecabezas fonético-fonológico de párrafos y textos en aimara aru qutuna pirqantañapa*" para la competencia paralingüística, se utiliza la siguiente rúbrica analítica. Esta rúbrica contiene diversas dimensiones de evaluación, cada una con sus respectivos niveles de desempeño.

Cuadro 51: Rubrica de evaluación analítica de la subestrategia “Bingo fonético-fonológico, mnemotecnia fonética – fonológico y rompecabezas fonético – fonológico”

DIMENSIONES	NIVLES			
	Excelente 100%	Bueno 80%	Regular 70%	Necesita mejorar 50%
Volumen de voz	El volumen es apropiado y constante, asegurando que todos los oyentes puedan escuchar claramente sin esfuerzo.	El volumen es aceptable, pero puede ser demasiado alto o bajo en ocasiones, afectando la claridad del mensaje.	El volumen es inconsistente, con fluctuaciones que dificultan la comprensión o hacen que el mensaje sea difícil de oír.	El volumen es inapropiado, ya sea demasiado bajo o alto, lo que impide que el mensaje sea claramente escuchado y comprendido.
Habla claramente (modulación)	La modulación es excelente, con variaciones adecuadas en el tono y la intensidad para enfatizar puntos clave y mantener el interés.	La modulación es aceptable pero limitada, con pocas variaciones en el tono e intensidad.	La modulación es pobre, con escasas variaciones en el tono e intensidad, lo que afecta la claridad del mensaje.	La modulación es inadecuada, con falta de variación en tono e intensidad, lo que hace que el mensaje sea monótono y difícil de seguir.
Pausas por signos de puntuación	Las pausas por signos de puntuación son claras y bien manejadas, separando las ideas principales y	Las pausas por signos de puntuación son aceptables, pero no siempre efectivas para	Las pausas por signos de puntuación son irregulares y afectan la organización del discurso.	Las pausas por signos de puntuación son inadecuadas o inexistentes, lo que impide una correcta

	contribuyendo a la comprensión del discurso o la lectura.	separar ideas principales.		separación de ideas al momento de la lectura o discurso.
Muestra e identifica intencionalidad discursiva mediante la elisión vocálica (tono)	La intensidad y el volumen son bien manejados, resaltando de manera efectiva las partes clave del discurso y ajustándose al contexto.	La intensidad y el volumen son aceptables, pero el énfasis no siempre es claro o efectivo debido a inconsistencias.	La intensidad y el volumen son irregulares, con problemas para resaltar partes importantes del discurso.	La intensidad y el volumen son inadecuados, lo que impide una correcta aplicación del énfasis y afecta la claridad del mensaje.
Énfasis (escalas)	Las palabras clave son claramente destacadas mediante el uso efectivo de tono, intensidad y modulación, mejorando la comprensión del mensaje.	El énfasis en palabras clave es aceptable, pero no siempre es claro o consistente, afectando la claridad del mensaje.	El énfasis en palabras clave es irregular, lo que limita la efectividad del discurso y la comprensión del mensaje.	Las palabras clave no reciben el énfasis adecuado, lo que impide la correcta transmisión del mensaje y afecta la claridad.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. CONCLUSIONES

✓ **Efectividad de la Estrategia Didáctica Basada en Fonética y Fonología Experimental**

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, se concluye que la estrategia didáctica basada en fonética y fonología experimental ha demostrado ser altamente efectiva en la mejora del aprendizaje del idioma aimara, abarcando competencias lingüísticas, paralingüísticas y académica - científicas. En comparación con el grupo control, los estudiantes del grupo experimental experimentaron un incremento significativo en sus puntajes de evaluación entre el pre-test y el pos-test. Este aumento indica una mejora destacable en la adquisición del idioma y en la aplicación de estructuras lingüísticas avanzadas.

✓ **Impacto en las Competencias Lingüísticas, Paralingüísticas y Científicas**

La aplicación de la estrategia didáctica tuvo un impacto positivo y medible en 3 competencias:

Competencia Lingüística: Los estudiantes del grupo experimental mejoraron su precisión y fluidez con las propuestas Bingo fonético – fonológico para desarrollar la conciencia fonética y fonología y gramática del participante en la adquisición del aimara, diferenciando entre el plano oral y escrito. Además de una buena articulación de sonidos simples, aspirados y glotalizados de los sonidos propios del aimara al momento de realizar la lectura. También, se pudo evidenciar una lectura muy bien modulada, respetando las pausas guiadas por los signos de puntuación. En contraste, el grupo control solo mostró una mejora mínima ya que se les administro un aimara básico centrado en las conversaciones rutinarias como saludos, conversaciones en el mercado, en casa, o una descripción básica del lugar donde viven en conversaciones, y las despedidas. A continuación, se presente los resultados más resaltantes de esta competencia.

Los resultados de la actividad de "Comprensión lectora" reflejan mejoras significativas en la identificación de ideas principales, con la eficiencia aumentando del 60% al 68%. Estas mejoras se atribuyen a actividades como el "rompecabezas de los párrafos" y "organizando mi párrafo", que ayudaron a los participantes a ordenar y comprender las ideas en los textos en aimara. Sin embargo, existe un porcentaje de participantes que están en estado de "en proceso" teniendo un crecimiento del 28% al 32%, indicando que algunos todavía requieren más práctica.

En cuanto a la identificación de ideas secundarias y conclusivas, se observó un incremento en el reconocimiento de ideas secundarias, que subió del 28% al 32%, mientras que el estado de "en proceso" se redujo del 36% al 24%. La capacidad para distinguir conclusiones mejoró notablemente, con una eficiencia que subió del 28% al 72% y una disminución en el estado de "en proceso" del 60% al 28%. Estos resultados evidencian un avance general en la comprensión lectora, aunque aún persisten retos para algunos participantes.

Respecto a la redacción textual de claridad textual, la eficiencia aumentó del 16% al 60%, gracias a actividades como el "rompecabezas de párrafos textuales". A pesar de este progreso, el 40% de los participantes aún se encuentra en proceso, aunque este porcentaje ha disminuido del 52%. No se observó ineficiencia en este ítem.

En términos de coherencia entre ideas, la eficiencia creció del 16% al 56%, con una reducción en el estado de "en proceso" del 52% al 44%. En cuanto a la cohesión entre ideas, la eficiencia pasó del 16% al 60%, pero el porcentaje de participantes en el estado de "en proceso" se mantuvo en el 40%, indicando que se requiere continuar trabajando en el uso de conectores y signos de puntuación para mejorar aún más.

Competencia Paralingüística: Se observó una mejora de aspectos suprasegmentales y funcionales de la comunicación como la entonación, pronunciación y ritmo del habla en el grupo experimental. Se observó un incremento en la eficiencia del volumen de voz del 12% al 64%, y en la claridad del habla y modulación del 12% al 64%. La capacidad para realizar pausas adecuadas según los signos de puntuación aumentó del 0% al 60%, y la identificación de la intencionalidad discursiva mediante la elisión vocálica mejoró del 36% al 64%. El

énfasis y la capacidad de generar interés y entusiasmo en el discurso aumentaron del 4% al 68%. Sin embargo, un 36% de los participantes sigue en proceso de mejorar en claridad, uso de pausas y gestión de la elisión vocálica, mientras que el grupo control experimentó un aumento mínimo del 5%, a razón de que no centro en su avance en la paralingüística.

Competencia Científica: Los estudiantes del grupo experimental mostraron un incremento sustancial en su comprensión de términos y conceptos científicos en aimara. Para mejorar la competencia científica, se implementó una mnemotecnia fonético-fonológica que permitió a los participantes desarrollar sus propias ideas en textos descriptivos y argumentativos. Las actividades incluyeron el uso de un muro de vocabulario técnico, la descripción de resultados de tesis y artículos científicos, y la elaboración de reportes utilizando conectores, elisión vocálica, signos de puntuación y citación.

En cuanto a la capacidad para observar y describir la realidad, se observó un aumento en la eficiencia del 8% al 64%, lo que indica que las actividades prácticas ayudaron significativamente, aunque un 36% de los participantes aún necesita más práctica. En el manejo de terminología y discurso científico, la eficiencia creció del 0% al 56% gracias al muro de vocabulario, pero un 44% de los participantes sigue en proceso.

Finalmente, en el manejo de normas de redacción científica, la eficiencia alcanzó un 60% en el postest, con un 40% de los participantes todavía en proceso. Estos resultados subrayan la efectividad de las actividades propuestas para mejorar la competencia científica en aimara. Por otro lado, el grupo control solo presentó una mejora baja porque no tuvo las actividades propuestas.

✓ **Impacto en la Motivación y Actitud de los Estudiantes**

La estrategia didáctica también tuvo un efecto positivo en la motivación y actitud de los estudiantes. El 85% de los estudiantes del grupo experimental reportaron un aumento en su motivación y confianza para aprender y utilizar el aymara en contextos académicos y científicos, en comparación con solo el 15% del grupo control. Además, la actitud positiva hacia el idioma aumentó en un 85% en el grupo experimental, en contraste con un 15% en el grupo control.

En resumen, esta investigación confirma que la estrategia didáctica basada en fonética y fonología experimental es efectiva para mejorar el aprendizaje del idioma aimara en contextos académicos y científicos. Los análisis realizados a través de los pre-tests y post-tests demuestran mejoras significativas en las competencias lingüísticas, paralingüísticas y científicas de los estudiantes, así como en su motivación y actitud hacia el aprendizaje, en comparación con métodos tradicionales.

El análisis estadístico, utilizando la prueba t de Student para muestras dependientes, reveló un estadístico t de -13.51, indicando una diferencia considerable en los puntajes. El valor p obtenido fue de 1.15×10^{-21} , un número extremadamente bajo que permite rechazar la hipótesis nula (H_0), que sugiere que no hay diferencias significativas entre las dos mediciones, y aceptar la hipótesis alternativa (H_1), que indica que sí existe tal diferencia.

Los grados de libertad (df) para este análisis fueron 24, derivados de la fórmula $df = n - 1$ (donde n es el número de pares de datos), trabajando con 25 estudiantes. La validez de estos resultados sugiere que la intervención didáctica no solo mejora el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también puede ser adaptada y aplicada en otros contextos y para diferentes lenguas, contribuyendo a la preservación y promoción de lenguas indígenas y fortaleciendo su relevancia en el ámbito académico.

Por todo lo expuesto, los resultados obtenidos evidencian el impacto positivo y significativo de la estrategia didáctica implementada, que no solo favorece el desarrollo de competencias lingüísticas y científicas en el idioma aimara, sino que también refuerza la preservación cultural y lingüística de las comunidades indígenas, en nuestro caso el aimara. Al mejorar la precisión en la escritura y resolver desafíos fonéticos, se potencia el acceso de los hablantes de aimara al ámbito académico y científico, promoviendo su inclusión y empoderamiento. Este enfoque contribuye, además, a fortalecer el vínculo entre el conocimiento académico y las lenguas indígenas, asegurando que el aprendizaje del aimara en nuestro caso se mantenga vigente y relevante en contextos educativos y profesionales.

Estos hallazgos proporcionan una base sólida para futuras investigaciones y desarrollos pedagógicos en la enseñanza de lenguas con fines específicos, enriqueciendo así el panorama

educativo y ofreciendo herramientas valiosas para la formación de estudiantes en diversos contextos.

6.2 SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS

✓ **Integración y Difusión de la Estrategia Didáctica:**

Implementación en otras instituciones: Se recomienda adoptar la estrategia didáctica basada en fonética y fonología experimental en otras instituciones educativas que enseñan aimara. Esto contribuirá a estandarizar la enseñanza y mejorar la calidad educativa a nivel regional y nacional.

Capacitación docente: Es fundamental ofrecer formación y talleres a los docentes para que puedan aplicar eficazmente esta metodología. Los educadores deben estar bien preparados con las habilidades y conocimientos necesarios.

✓ **Desarrollo de Materiales Didácticos:**

Producción de recursos educativos: Se sugiere crear libros de texto, guías de estudio y materiales multimedia centrados en la fonética y fonología del aimara. Estos materiales deben estar alineados con la estrategia didáctica y ser accesibles para estudiantes y profesores.

Recursos digitales: Desarrollar plataformas en línea y aplicaciones móviles con actividades interactivas basadas en la estrategia didáctica puede facilitar el aprendizaje y la práctica del aimara fuera del aula para el ámbito académico – científico.

✓ **Investigación Continua y Evaluación:**

Estudios longitudinales: Realizar investigaciones a largo plazo para evaluar el impacto continuo de la estrategia didáctica y ajustar la metodología según sea necesario.

Retroalimentación y mejora continua: Establecer mecanismos para recibir retroalimentación de estudiantes y docentes sobre la efectividad de la estrategia, ajustando la enseñanza y el aprendizaje en función de esta información.

✓ **Fortalecimiento de Competencias:**

Enfoque en competencias lingüísticas y paralingüísticas: Continuar mejorando las competencias lingüísticas y paralingüísticas, asegurando que los estudiantes puedan comunicarse de manera efectiva en contextos formales e informales.

Énfasis en competencias científicas: Seguir fortaleciendo las competencias científicas en aimara, promoviendo su uso en la investigación y discusión académica.

✓ **Promoción y Sensibilización:**

Concienciación sobre la importancia del aimara: Realizar campañas que destaquen el valor académico, científico, cultural e histórico del aimara.

Fomento del interés estudiantil: Implementar programas y actividades extracurriculares, como concursos de oratoria y debates en aimara, para motivar a los estudiantes a aprender y usar el idioma.

En conclusión, las recomendaciones y sugerencias propuestas buscan maximizar la efectividad de la estrategia didáctica basada en fonética y fonología experimental para el aprendizaje del aimara. La implementación en más instituciones y la capacitación docente son cruciales para estandarizar y mejorar la enseñanza. El desarrollo de materiales didácticos y recursos digitales facilitará el acceso y la práctica del idioma. La investigación continua y la retroalimentación permitirán ajustar y perfeccionar la metodología. Asimismo, fortalecer las competencias lingüísticas, paralingüísticas y científicas, junto con la promoción y sensibilización del aimara, fomentará un mayor interés y uso del idioma. Finalmente, la colaboración institucional y el apoyo gubernamental garantizarán la sostenibilidad y expansión de estas iniciativas para la Educación Superior.

MATRIZ DE SUSTENTACIÓN METODOLÓGICA

ESTRATEGIA DIDACTICA BASADA EN LA FONETICA Y FONOLOGIA EXPERIMENTAL PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA AYMARA CON FINES ESPECIFICOS EN LA FORMACIÓN CIENTIFICA DE ESTUDIANTES DIPLOMANTES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA (UP) EN LA GESTION 2022

Línea de investigación	Interrogante fundamental de la investigación	Objetivo General	Objetivos Específicos	Enfoque, tipo de investigación, métodos y diseño de investigación	Aporte científico	Hipótesis o variable que se va a medir	Trabajo de campo: muestra, justificación del autor	Técnicas e instrumentos y fiabilidad de los mismos	Procesamiento de datos y rigor científico
Didáctica universitaria	¿De qué manera influye la aplicación de la estrategia didáctica de la fonética y fonología experimental en el aprendizaje del idioma aimara con fines específicos de formación académica - científica en estudiantes diplomantes	Determinar la influencia de la aplicación de la estrategia didáctica de la fonética y fonología experimental en el aprendizaje del idioma aimara con fines específicos de formación académica - científica en estudiantes diplomantes de la Universidad	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnosticar el nivel de competencia científica que tienen los estudiantes de la Universidad Pedagógica (UP) en la gestión 2022. - Diseñar la estrategia didáctica basada en la fonética y fonología experimental para el aprendizaje 	<p>Enfoque de la investigación</p> <p>Mixto (cuanti-cualitativo)</p> <p>Tipo de investigación</p> <p>Descriptivo – explicativo</p> <p>Diseño de la investigación</p> <p>Cuasi experimental</p>	El aporte científico de la investigación se fundamenta principalmente por la contribución al área de didáctica universitaria para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma aimara con un enfoque interdisciplinario, significativo y de manejo o empleo académico-científico de un código lingüístico	Hipótesis La aplicación de la estrategia didáctica basada en la fonética y fonología experimental influye positivamente en el aprendizaje del idioma aimara con fines específicos de formación académica - científica en estudiantes diplomantes de la Universidad Pedagógica (UP)	La muestra para la realización de este estudio está conformada por todos los participantes inscritos al curso de último año, es decir por 50 estudiantes de diferentes áreas o profesiones relacionadas al área de la investigación académica - científica y	<ul style="list-style-type: none"> - Encuesta - Observación participante - Análisis de corpus lingüístico - Pre evaluación - Seguimiento practico de casos 	Este trabajo que tiene la finalidad de aportar a la comunidad académica de la Universidad Pedagógica (UP) en el aprendizaje del idioma aimara, proponiendo una forma diferente de aprender este idioma basada en la aplicación de una estrategia didáctica basada en la fonología y fonética experimental con fines específicos en investigación académica-

de la Universidad Pedagógica (UP) en la gestión-2022?	Pedagógica (UP) en la gestión 2022.	del idioma aimara con fines específicos de formación académica-científica en estudiantes diplomantes de la Universidad Pedagógica (UP) en la gestión 2022.	Métodos de la investigación Hipotético Deductivo Estadístico Análisis de contenido o discurso	indígena en la educación superior poniendo en práctica, forma sistemática, el producto de trabajos académicos anteriores sobre y en la lengua en cuestión. De este modo, el aporte de relevancia científica es la contribución de una estrategia didáctica basada en la fonética y fonología experimental para transformar la realidad académica del aymara, tanto para su uso en ciencia como para su escritura estandarizada desde la propuesta de un consenso a partir de la fonética y fonología experimental, para transformar la realidad del universitario y para transformar	La Paz en la gestión 2022. Variable independiente	con asistencia al curso de aymara con fines específicos en investigación académica-científica.	Post-evaluación Instrumentos - Plataforma meet - Plataforma classroom	científica, con el propósito de lograr un aprendizaje progresivo y significativo.
		- Evaluar el grado de incidencia de la aplicación de la estrategia didáctica basada en la fonética y fonología experimental para el aprendizaje del idioma aimara con fines específicos de formación científica en estudiantes diplomantes de la Universidad Pedagógica			EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA AYMARA CON FINES ESPECÍFICOS DE FORMACIÓN CIENTÍFICA		Presentaciones mediante plataformas interactivas	

(UP) en la
gestión 2022.

la realidad de la
sociedad
boliviana al
proponer la
difusión oral y
escrita de
conocimientos
académicos-
científicos
desarrollados por
su misma gente
en lengua
originaria.

Nota: Matriz de sustentación Metodológica

BIBLIOGRAFÍA

- Ajata, E. (2023, agosto 23). Interpretación Jurídica aymara–español [Seminario virtual].
- Alanoca Arocutipá, V., Mamani Luque, O. M., & Condori Castillo, W. W. (2019). El significado de la educación para la nación Aymara. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32).
- Aleza Izquierdo, M. (2011). Signos ortográficos, ortotipografía y normas actuales. *Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos* (Anejo N° 1).
- Alvarado, M. (1883). *Lecciones elementales de ortografía y ortología castellanas* (2da. ed.). Quito, Ecuador.
- Angulo Marcial, N. (2013). La cita en la escritura académica. En *Revista Innovación Educativa*. Instituto Politécnico Nacional. Distrito Federal, México.
- Apaza Apaza, I. (2009). *Los procesos de la creación léxica en el idioma aymara*. IEB.
- Argudín Vásquez, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Revista de Educación Nueva Época* (16).
- Baque-Reyes, G. R., & Portilla–Faican, G. I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza–aprendizaje. *Revista Polo del Conocimiento*.
- Bergenholtz, H., & Tarp, S. (2004). *Política lingüística: Conceptos y definiciones*.
- Bernardo Zárate, C. E., Carbajal Llanos, Y. M., & Contreras Salazar, V. R. (2019). *Metodología de la investigación. Manual para el estudiante*. Universidad de San Martín de Porres.
- Bigot, M. (2010). *Apuntes de lingüística antropológica*. Universidad Nacional de Rosario. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/1367>
- Bono Cabré, R. (2012). Diseños cuasiexperimentales y longitudinales. *Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento*. Universidad de Barcelona.
- Campos y Cobarrubias, G., & Lulle Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Universidad La Salle Pachuca, Xhimai*.
- Cayetano Choque, M. (2008). *Introducción a la Fonética*. La Paz, Bolivia.

- Cerrón-Palomino, R., & Carvajal, J. (2009). Aymara. En R. Cerrón-Palomino (Ed.), *Lenguas de Bolivia Tomo I. Ámbito andino* (pp. xx-xx). La Paz, Bolivia: La Paz, Bolivia.
- Charca Canaviri, G. N. (2006). *Análisis de la elisión vocálica del aymara* [Tesis de grado, UMSA].
- Condori Chipana, G. (2021). Estrategias didácticas comunitarias para la enseñanza y aprendizaje del idioma aymara como lengua materna en la educación superior. *Educación Superior*, 8(1).
- Córdova, I. (2018). *El proyecto de investigación cuantitativa*. Lima, Perú.
- DEUSTO. (2016). *Aprendizaje basado en competencias*. Unidad de innovación docente, España.
- Elosúa, M. R. (1993). Estrategias para enseñar y aprender a pensar. S. *Universidad Complutense de Madrid*.
- Escamilla Ochoa, I. I. (2018). *Análisis de errores de la interlengua fónica de coreanos aprendices de español* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Escobar Callejas, P. H. (2017). *Guía de investigación en facilito para grado y posgrado*. Bolivia.
- Escobar Callejas, P. H. (2018). *Guía de investigación 2da Edición en facilito para Grado y Posgrado*.
- Flores Flores, J., Ávila Ávila, J., Rojas Jara, C., Sáez González, F., Acosta Trujillo, R., & Díaz Larenas, C. (2017). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios. *Unidad Dirección de Docencia, Universidad de Concepción*.
- Gallardo, E. M., & Asuaje, R. A. (2009). *El canto de la palabra: Una iniciación al estudio de la palabra*. Universidad de Los Andes.
- García Contreras, G. A., & Ladino Ospina, Y. (2008). Desarrollo de las competencias científicas a través de una estrategia de enseñanza y aprendizaje por investigación. *Revista Studiositas*.
- García Saenz, M. P., & Martínez Clares, P. (2012). *Guía práctica para la realización de trabajos fin de Grado y trabajos fin de Máster*. España.
- Gómez, M. M. (2009). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba, Argentina.

- Gómez T, Nancy (2013). El Paralenguaje: Un Aporte A La Enseñanza De Español. *E, Revista Palabra*, vol 2. Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería. Montería, Colombia.
- Gutiérrez Fresneda, R., & Diez Mediavilla, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395-415.
- Gutiérrez Morales, P. (2006). *Aymarat parlasiñani*. La Paz, Bolivia.
- Hardman, M. J., Vásquez, J., Yapita, J. de D., Briggs, L. T., England, C., & Martin, L. (1988). *Aymara Compendio de estructura fonológica y gramatical*. La Paz, Bolivia.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hilare Quispe, R. (2017). *Presencia de la lengua aymara en los sitios web de las organizaciones e instituciones localizadas en el Departamento de La Paz* [Tesis de grado, UMSA].
- Huanca Camargo, N. G. (2022). *Aprendizaje práctico del idioma aymara como segunda lengua*. La Paz, Bolivia.
- Kana Kuno, V. H. (2023, septiembre 8). Arunakan urupa: Pukina, uru, aymara y runasimi. Cada lengua es un mundo [Intervención en seminario, vía Zoom].
- Laime Ajacopa, T. (2017). Escribir el aymara, ¿de acuerdo a la comunidad o según el sistema lingüístico? *Americania. Revista Estudios Latinoamericanos de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla*.
- Laime Ajacopa, T. (2021). *Kunjams aymarat qillqt'añäni. Cómo escribir en aymara*. Plural Editores.
- Latorre Ariño, M. (2017). *Aprendizaje significativo y funcional*. Universidad Marcelino Champagnat.
- Layme Pairumani, F. (2004). *Diccionario bilingüe. Aymara castellano, castellano aymara*. Consejo Educativo Aymara (CEA).
- Lass, R. (1985). *Phonology*. Cambridge University Press.
- Ley Educativa de Bolivia N° 070, Avelino Siñani- Elizardo Pérez (2010).
- Ley General de Políticas Lingüísticas de Bolivia, N° 269 (2012).

- Llop Pujol, M. (1999). *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
- López-Roldán, P., & Fachelli Bellaterra, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lopera Echavarría, J. D., Ramírez Gómez, C. A., Zuluaga Aristizábal, M. U., & Ortiz Vanegas, J. (2010). El método analítico como método natural. En *revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Universidad de Colombia.
- Lozano Bachioqui, E. (2011). *La interpretación y los actos de habla*. Universidad Autónoma de Baja California, México.
- Llanque Chana, D., & López, L. E. (1987). El desarrollo de un sistema de escritura para el aimara. *Revista Allpanchis* (20/30).
- Mamani, S. (2022). *Apuntes de clase Aymara I*. UMSA.
- Marcapaillo Achu, C. (2009). *Gramática con referencia del aymara del sur*. Instituto de Estudios Bolivianos (IEB). La Paz, Bolivia.
- Marcapaillo Achu, C. (2013). Apéndice I. Recursos sintácticos en la composición escrita del aymara. En *Saberes andinos: Gramática con referencia del aymara del sur*. El Alto, Bolivia.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*. ITTESO.
- Martín Sánchez, T. (2015). *La escritura académica. Pautas*. Università di Salerno. Rescatado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2015/17_martin.pdf
- Martínez Torregrosa, J., & Carrascosa Alís, J. (2020). ¿Ámbito científico o asignaturas? En *Researchgate*. https://www.researchgate.net/publication/341830191_AMBITO_CIENTIFICO_O_A_SIGNATURAS
- Mendoza Lara, E. (2017). La cualidad de la voz: aproximación logopédica. Tendencias actuales en fonética experimental. En *Manual de pronunciación española (Tomás Navarro Tomás) VII Congreso Internacional de Fonética Experimental*. UNED. Madrid, España.

- Mendoza Palacios, R. (2006). *Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones*. Piura, Perú.
- Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. Universidad de Cataluña.
- Millán Chivite, A. (1997-98). La ortología, una disciplina normativa presente en la obra de Amado Alonso. En *Revista de Filología y su Didáctica* (Nº 20-21).
- Ministerio de Educación de Chile (2021). *Cuadernillo Comprensión lectora*.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. Neiva.
- Montes de Oca Sánchez, I. V. (2017). *Diseño de la estrategia de inglés con propósitos específicos en un contexto extracurricular para el aprendizaje del inglés técnico médico en estudiantes de medicina de la universidad regional autónoma de los Andes* [Tesis de maestría]. Ecuador.
- Moya, O. (2010). *Fonética y fonología*. La Paz, Bolivia.
- Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Normas APA sexta edición.
- Ocaña Casignia, N. M. (2014). *Manual técnico de acercamiento a la comunidad para la producción radial cultural, orientado a productores de programación en frecuencia modulada del Cantón Riobamba* [Tesis de grado]. Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ecuador.
- Ortega Alzate, A. R. (2022). La competencia comunicativa. Universidad de Antioquía. Rescatado de <https://teleduccion.medicinaudea.co/login/index.php> 09/09/22 19:00h
- Oyardo Mamani, F. (2013). *Análisis léxico aymara en los medios de comunicación radial de La Paz y El Alto* [Tesis de grado]. UMSA.
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: Una introducción al ámbito. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Concepción, Chile.
- Peñañiel Cegido, L. S., & Castro Molina, N. E. (2019). Estrategias mnemotécnicas para el aprendizaje del vocabulario en el idioma inglés. En *Revista de Producción, Ciencias e Investigación: PRO SCIENCES*. Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador.

- Perez Pinto, M., Clavero, J. O. E., Carbo Ayala, J. E., & Gonzales Falcon, M. (2017). Evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. En *Revista EduMecentro*. Santa Clara.
- Pinzón Daza, S. L. (2005). Nociones lingüísticas básicas. Lenguaje, lengua, habla, idioma y dialecto. En *revista Lenguas del Mundo. Por la ruta de Babel*. Edición N°71.
- RAE (2010). *Ortografía de la lengua española*. Editor digital: Titivilus.
- Ramos, A. C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. En *Av. Psicol.* 23.
- Ramos Mamani, N. N. (2017). *Antología de la Literatura aymara*.
- Ramos Oliveira, A. M. (2021). El acento, el ritmo y la entonación en la enseñanza del español como LE.
- Rebollo Couto, L. (1998). *Estudios de fonética experimental y variedad de acentos regionales en español*. Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil.
- Rivas Tovar, L. A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación Administrativa*, 108, julio-diciembre. Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás Distrito Federal, México.
- Rivas Tovar, L. A. (2021). Las 12 competencias del Modelo LART 2021. En *Revista RESEARCHGATE*. Instituto Politécnico Nacional.
- Rodríguez Cruz, R. L. (2007). *Compendio de estrategias bajo el enfoque por competencias*. Instituto Tecnológico de Sonora. Coordinación de Desarrollo Académico. Área de Innovación Curricular. Obregón.
- Rojas Araya, B. (2021). *Estrategias didácticas y de evaluación para el desarrollo de competencias*. Capacitación laboral EDECOMP.
- Rost Bagudanch, A. (2016). La percepción de /k/ y /j/ en catalán y en español. Implicaciones en la explicación del yeísmo. En *Revista: Estudios de Fonética Experimental XXV*. Laboratori de Fonètica. Universitat de Barcelona.
- Sag Legran, P. (2010). En *Revista Digital Innovación y experiencias educativas. Competencias básicas. La competencia lingüística*. Etapa ESO.
- Sandoval Zapata, N. B. (2021). *Estudio fonético-fonológico de la consonante laríngea /t'/ en aimara* [Tesis de grado]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Universidad del Perú. Decana de América. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Escuela Profesional de Lingüística. Lima, Perú.

- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México.
- Siñani, A., J.R. (2012). *Aruskipawi. Aprendizaje del idioma aymara como segunda lengua*. La Paz, Bolivia.
- Solé Sabater, M. J. (1984). *La experimentación en fonética y fonología*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sonco Fernández, N. (2015). *Análisis contrastivo del sistema fonológico a nivel consonántico entre el idioma aymara e inglés (aymar arump inglés arump kikipt'ayas salla wisa qillqanakat yatxatawi)* (contrastive analysis of the phonological system to consonantal level between aymara and english language) [Tesina]. UMSA. La Paz, Bolivia.
- Spencer, A. (1998). *Phonology*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers inc.
- Susaníbar Chavez, F., Huamaní Condori, O., & Dioses Chocano, A. (2013). Adquisición fonética-fonológica. *Revista digit. EOS*. Perú. Instituto Psicopedagógico EOS Perú, vol. 1(1).
- Tamayo Lorenzo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura Profesorado. En *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, Universidad de Granada, Granada, España.
- Tavel Tórrez, I. (2012). Juan Ludovico Bertonio Gaspari; “Vita Christi”. En *Revista Ciencia y Cultura* N°29.
- Ticona Mamani, E. (2016). *Variación fonológica del aymara hablado en la región Tarapacá del Norte de Chile* [Tesis de grado]. UMSA, Bolivia.
- Universidad Pedagógica. (2021). *Diplomado en curriculum y lengua originaria. Módulo: Políticas lingüísticas en el contexto educativo. Temática 2: La educación en un contexto bilingüe, trilingüe y plurilingüe*. Bolivia.
- Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Vitoria-Gazteis, España.
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M., & Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: Características básicas y su relevancia en el contexto escolar. En *Revista de Psicodidáctica*.
- Von Vorries, C. K. (2016). *Actitudes hacia el aprendizaje de la lengua aymara en estudiantes de tercero de secundaria. Colegios fiscales y particulares de la zona sur y de la zona central de la ciudad de La Paz* [Tesis de grado]. UMSA, La Paz, Bolivia.

White, H., & Sabarwal, S. (2014). Síntesis metodológicas. Sinopsis de la evaluación de impacto N° 8. Diseño y métodos cuasiexperimentales. UNICEF.

Wikipedia. (s.f.). Fonética y fonología aymara. *Wikipedia*.
https://es.wikipedia.org/wiki/Fon%C3%A9tica_y_fonolog%C3%ADa_aimara

Wikipedia. (s.f.). Fonética y fonología español. *Wikipedia*.
https://es.wikipedia.org/wiki/Fon%C3%A9tica_y_fonolog%C3%ADa_espa%C3%B1ol

Wikipedia. (s.f.). Fonética y fonología inglés. *Wikipedia*.
https://es.wikipedia.org/wiki/Fon%C3%A9tica_y_fonolog%C3%ADa_ingl%C3%A9s

WEBGRAFÍA

- Real Academia Española. (n.d.). *Adiptongación*. <https://www.rae.es/tdhle/adiptongaci%C3%B3n> (Consultado el 27 de febrero de 2022)
- Servicio Estatal de Autonomías de Bolivia. (n.d.). *Ley N.º 269 - Ley General de Políticas Lingüísticas*. https://sea.gob.bo/digesto/CompendioII/D/29_L_269.pdf (Consultado el 26 de febrero de 2022)
- Durán, D. (2018). *Cuadro de operacionalización de variables*. <http://www.darwinduran.automatisoft.pe/2018/03/29/cuadro-de-operacionalizacion-de-variables/> (Consultado el 22 de febrero de 2022)
- Páginas Siete. (2022, 29 de enero). *Chile avanza en declaratoria de un estado plurinacional*. <https://www.paginasiete.bo/planeta/2022/1/29/chile-avanza-en-declaratoria-de-un-estado-plurinacional-322010.html> (Consultado el 21 de febrero de 2022)
- Universidad Boliviana de Informática La Paz. (n.d.). <https://www.ubilapaz.edu.bo/> (Consultado el 1 de marzo de 2022)
- Universidad de Barcelona. (n.d.). *Capítulo 1 - Abordemos la lingüística en pantalla*. <http://www.ub.edu/dllenpantalla/abordemos/doc/1capitulo.pdf> (Consultado el 13 de mayo de 2022)
- Cervantes, M. T. (2015). *La escritura académica: Pautas para la redacción de textos académicos*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/napoles_2015/17_martin.pdf (Consultado el 12 de mayo de 2022)
- Universidad de Antioquía. (n.d.). *Competencia comunicativa: teoría*. https://teleduccion.medicinaudea.co/pluginfile.php/31286/mod_resource/content/0/

[COMPETENCIA COMUNICATIVA teoria Ana Rosa.pdf](#) (Consultado el 9 de septiembre de 2022)

Universidad de Deusto. (n.d.). *Aprendizaje basado en competencias*. <https://www.deusto.es/cs/satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2fpdf&blobheadername1=expires&blobheadername2=content-type&blobheadername3=mdt-type&blobheadername4=content-disposition&blobheadervalue1=thu%2c+10+dec+2020+16%3a00%3a00+gmt&blobheadervalue2=application%2fpdf&blobheadervalue3=abinary%3bcharset%3dutf-8&blobheadervalue4=inline%3bfilename%3d%22aprendizaje+basado+en+competencias.pdf%22&blobkey=id&blobtable=mungoblobs&blobwhere=1344401012825&ssbinary=true> (Consultado el 3 de septiembre de 2022)

Gobierno de Jalisco. (n.d.). *Educación en competencias*. <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/argudin.html> (Consultado el 3 de septiembre de 2022)

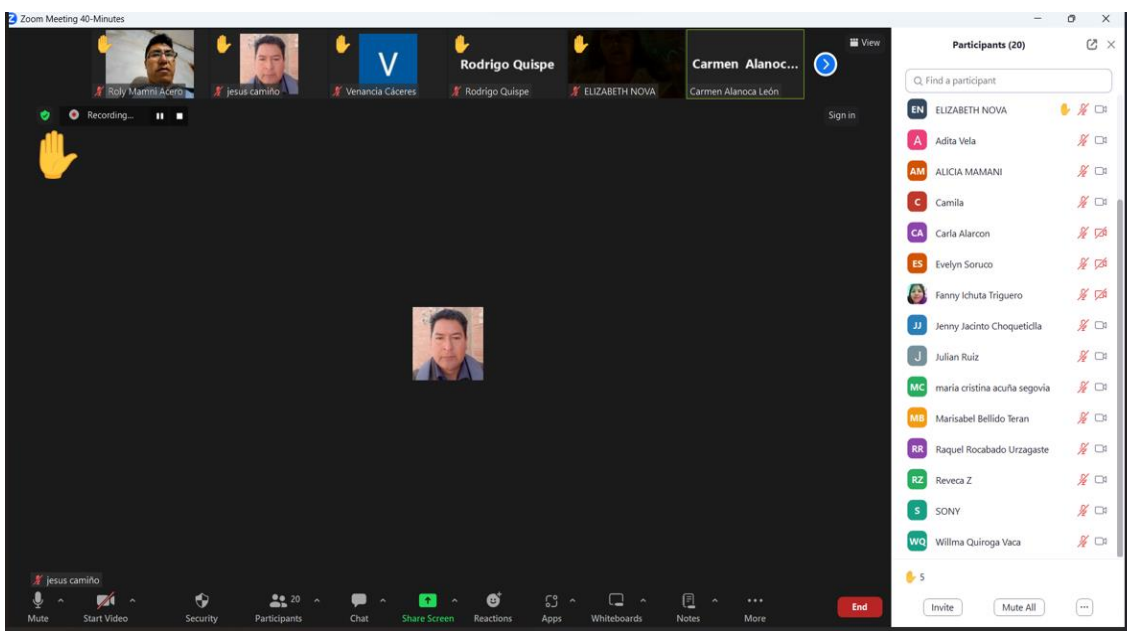
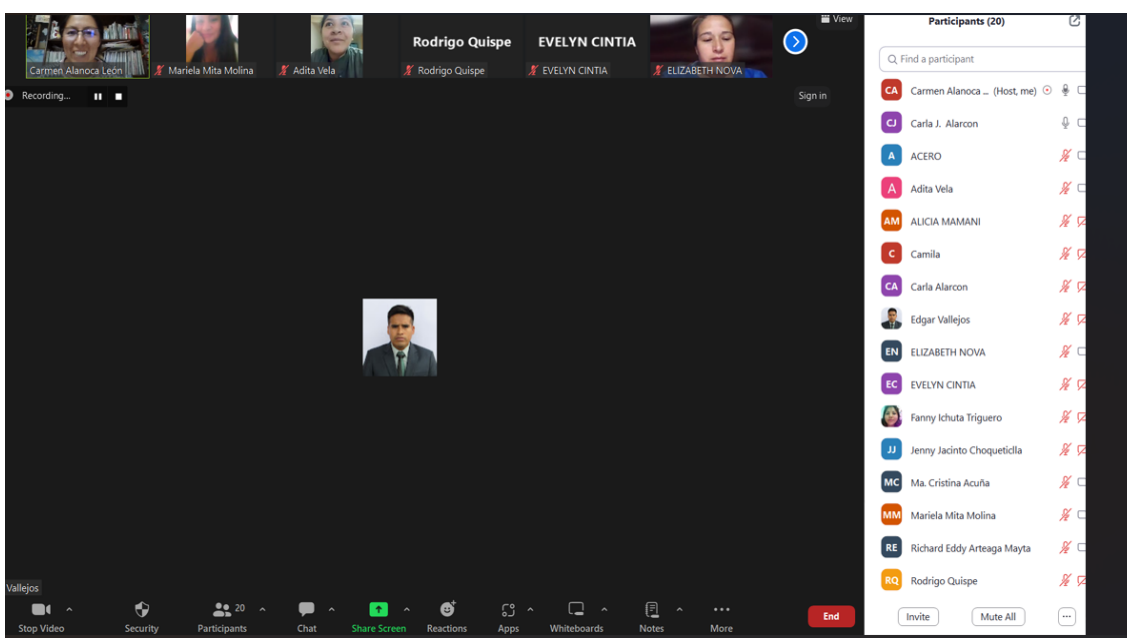
Alianza Francesa. (n.d.). *Los acentos en francés*. [https://www.alianzafrancesamx.edu.mx/la-alianza/articulos-sobre-el-frances/2-los-acentos-en-frances#:~:text=En%20franc%C3%A9s%20existen%204%20tipos,%C2%A8%20%C2%BB%20\(le%20tr%C3%A9ma\)](https://www.alianzafrancesamx.edu.mx/la-alianza/articulos-sobre-el-frances/2-los-acentos-en-frances#:~:text=En%20franc%C3%A9s%20existen%204%20tipos,%C2%A8%20%C2%BB%20(le%20tr%C3%A9ma)) (Consultado el 22 de julio de 2023)

Pronunciando en Inglés. (n.d.). *Fonética elemental en inglés*. <https://www.pronunciandoeningles.com/pronunciacion/fonetica-elemental.html> (Consultado el 3 de noviembre de 2023)

Facultad de Medicina, UNAM. (n.d.). *Clasificación de los tipos de estudio*. <https://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/02/Anexo-1A.-U-4.-Argimon-PJ-Clasificacion-de-los-tipos-de-estudio.pdf> (Consultado el 2 de agosto de 2024)

ANEXOS

FOTOGRAFÍAS DE LAS SESIONES Y SUS TRABAJOS ESCRITOS SESIONES POR ZOOM



PRACTICANDO LOS SONIDOS EN AIMARA

Por último, se hizo una adaptación de juego bingo, se hará uso de ella para utilizar en la práctica de contrastes entre los pares mínimos y triniños de fonemas representados por las letras pintadas en rojo.

SONIDOS DENTALES/LAKA CH'AKHAMPÍ /t/, /tʰ/, /k/

La punta de la lengua toca la cara interior de los incisivos superiores creando una oclusión completa que interrumpe la salida del aire.

Simples → /tanta/

Aspirados → /tantaʰ/

Explosivos → /kanta/

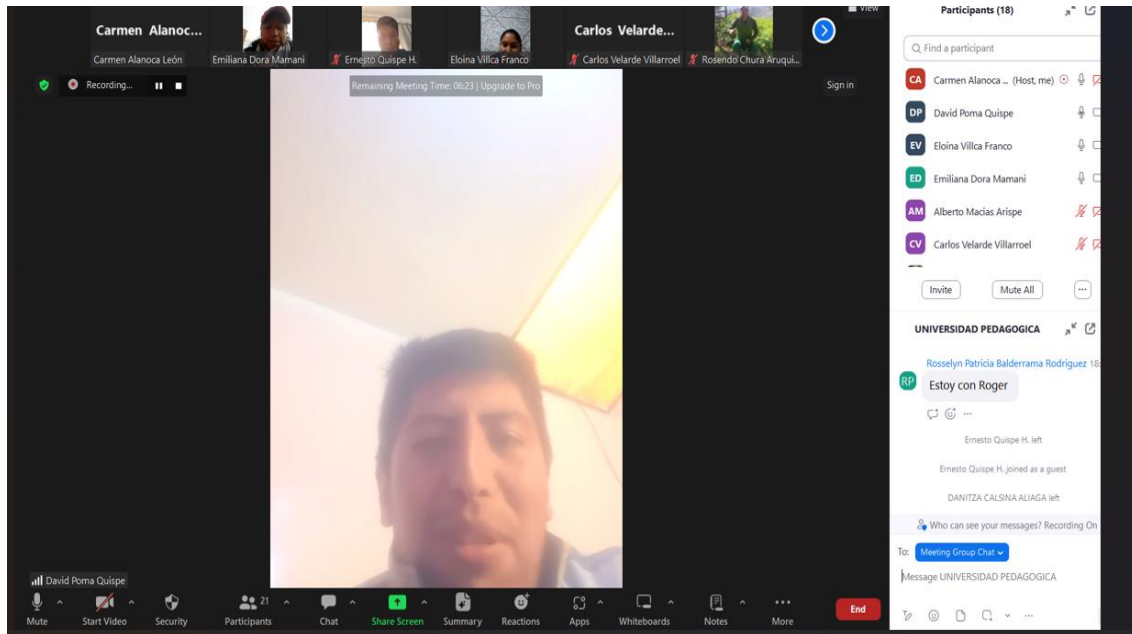
INGLÉS
EJEMPLOS DESDE LOS ESTUDIANTES
/tent/ /dent/
/to/ /two/

ESPAÑOL

Transcripción fonológica (fonos): /tanta/ /tantaʰ/ /kanta/

PARTICIPANTES PRACTICANDO LOS SONIDOS DEL AIMARA

Zoom meeting interface showing participants practicing Aymara sounds. The main video feed shows a man speaking. The top bar lists participants: Carmen Alanoca León, Emilianita Dora Mamani, Eloina Vilca Franco, David Porra Quispe, Carlos Velarde Villarreal, and Rosendo Chura Arzuqui. The right sidebar shows a list of participants and a chat window with messages from Ernesto Quispe H. and DANITZA CALSINA ALLAGA.



CONSTRUYENDO EL VOCABULARIO EN AIMRA CON LA ACTIVIDAD DEL VOCABULARIO EN EL MURO

Para esta actividad se les facilito un cuadro llamado "aru piroaru uñt' ayaña que significa el muro del vocabulario, en este cuadro anotarán las palabras o frases que no se entiende en la escritura, antónimos con el objetivo de ampliar su vocabulario, pero además generar oraciones propias con las palabras, frases que no se conozcan.

Esta actividad, le sirve al participante para no limitarse a memorizar las palabras, frases sueltas, sino que las use en oraciones contextualizadas propias y así pueda generar un aprendizaje significativo para él o ella.

Por último, cada uno de los participantes tendrán que leer en voz alta la palabra que han encontrado en el diccionario, su sinónimo, antónimo y su oración generada con la palabra o frase que desconocían. Se describe esto en el siguiente cuadro:

ARU PIROARU UÑT' AYANA					
Palabra/frase en aymara	Palabra/frase en español	Categoría gramatical	Sinónimo	Antonimo	Oraciones en aymara
aparaña	quitar /despejar	verbo	uñt' ayaña yaphaptayaña	churaña	Khititixa aparaña uñjasi, chiqapa wakisiwi chiqapata kutkaxa- ña kunatixa juparu wakisi uka.
Chiqapcha utjawi	domicilio legal	sustantivo	uta utjawi	-----	Nayaxa chiqapcha utjawi utjta.

Participants (24)

- ES EVELYN SORUCO
- Fanny Ichuta Triguero
- IA Irma Anagua
- JJ Jenny Jacinto Choqueticlla
- jesus camiño
- J Julian Ruiz
- MC Ma. Cristina Acuña
- MM Mariela Mita Molina
- Mariela Mita Molina

DESARROLLANDO LOS PÁRRAFOS EN AIMARA

coherente entre las ideas, es por esto que, se explica usando ejemplos a los participantes para reconocer la idea principal, desarrollo y conclusión en párrafos descriptivos.

De acuerdo a Dorothy E. Zemach (2003) un párrafo tiene 3 partes básicas, las cuales se describen a continuación:

Thuqhurinakax (thuqhurinaka) phunchha wayna, phunchha tawaqunakapxiwa, iupanakax chacha warmi paris lurapxi, iupanakaxa iwij t'arwat janq'u ch'utuqunipxiwa, janq'u allmillani, ch'iyar p'allqani, wiskhunakani ukhamaraki pangaramp muxsa achunakampi awayun q'ixxarata; ch'iqqa amparansa, mä q'urawani. Warminakatxa, jiwa samin urkhuni, kupi amparanx mä kuka tarini. Aka thuqhan isin samipas kasta isipas kast kastaw ayllunakana.

IDEA PRINCIPAL

The topic sentence. This is the main idea of the paragraph. It is usually the first sentence of the paragraph, and it is the most general sentence of the paragraph.

IDEAS DE SOPORTE

The supporting sentences. These are sentences that talk about or explain the topic sentence. They are more detailed ideas that follow the topic

IDEAS CONCLUSIVA

The concluding sentence. This may be found as the last sentence of a paragraph. It can finish a paragraph by repeating the main idea or just giving a final comment about the topic.

TRABAJOS PRESENTADOS EN PLATAFORMA

TAREA 1 13/10/22

HECTOR JHONNY BALTAZAR ZARATE Entregado < > Devolver

QULLASUYU MARKASATA AMUYT'ANANI YATIQAÑA UTRANAKANA LURAWINAKAPA UKHAMARAKI KUNJAMASA YATICHAÑASPA MACHAQA AMUYT'AWINI

Machaqa yatiqaña lurawinakapa tuqta wallpuniwa liripi tatanakaxa Qullasuyu markasana qhispiyasifatawa sasawa wall lup'ipji. Jwasaxa yatichinakamaxa yatiqaña utana wallpuniwa qhispiyasifataki yatiqiri wawanakaru yaqha amuyt'awimpiwa yatichañasa; yaqhipasti sapjarakiwa tayka laxresa jaktayañani ukawa yaqha amuyt'awi sartayarakini ukhama lup'isawa imaqataskaraki; qhipa maranakanxa kunaymana amuyt'awinakawa sarantayataski, jwasana lup'iswa suma qamaña uka chiparu sartayañatakixa thakiñchasiskaraki; juyranaka satasisa, ch'uqi imaqasa, ukana lup'iswa yatiqirinakaxa jach'afichañatakiki, jaqi qamewilpacha.

Archivos
Entregada el 17 oct, 06:21
Ver historial

W Hector_Jhonny_Balta...

Calificación

/100

Comentarios privados

Agregar un comentario p...

Publicar

FOTOGRAFIAS

Imágenes del proceso de mejora de los trabajos de los participantes.

Identificand o la idea principal

Identificando lo conectores

Mejorando la redacción

Haciendo uso del pie de página con léxicos

Jichapachanakansa yatiywinakata parlansana taqilquuta amuyt sañani jaya pachanakatpicha jwasanakana markasa achichilanaksaxa wali suma yatiyasipixirina/apnaqasipixirina aymara arusa awki laykanakampi wawanakampixi qasasawa qamasipixirina, qhiparu layxaru amuyt asisa sarnaqapixirina, ukhamarak wawanakasa taqi markachirinakasa arumt asipixirina juphanakapura*, yanapt asipixirina chuqunakana, aynt asipixirina taqi imaqañanakana, jani ifiisisipixirinti, jani jayrasipixirinti, jani llullasipixirinti*, janirakiwa suwasipixirinti. Ukhamarakisa mátuquta sañani Pachamamarusa suma yupaychaxirina jani uchhuchijasana. Tukuyxañataki sañani, jichapachanakansa uka jaya achichilanaksana yatiywinakapaxa chhaqhãñaru amayta sarx; ukhamarak yatichaña utanakanxa yatichirinakaxa, yatiqirinakasa janiwa aymara arusa parlaña yatxapxiti janirakiwa qilqañsa ullaña yatxapxarakiti, ukasti janiwa suma yatiyasipikiti.

*Lullasiña: término que viene del término llullay (k'arisiña)

*Juphanaka: Dialecto de Pampa Aullagas de la provincia Ladislao Cabrera del Depto. De Oruro (jupanaka).

ukhamarak wawanakasa taqi markachirinakasa juphanakapura* arumt asipixirina, yanapt asipixirina chuqunakana, aynt asipixirina taqi imaqañanakana, jani ifiisisipixirinti, jani jayrasipixirinti, jani llullasipixirinti*, janirakiwa suwasipixirinti. Ukhamarakisa mátuquta sañani Pachamamarusa suma yupaychaxirina jani uchhuchijasana. Tukuyxañataki sañani, jichapachanakansa uka jaya achichilanaksana yatiywinakapaxa chhaqhãñaru amayta sarx; ukhamarak yatichaña utanakanxa yatichirinakaxa, yatiqirinakasa janiwa aymara arusa parlaña yatxapxiti janirakiwa qilqañsa ullaña yatxapxarakiti, ukasti janiwa suma yatiyasipikiti.

*Lullasiña: término que viene del término llullay (k'arisiña)

*Juphanaka: Dialecto de Pampa Aullagas de la provincia Ladislao Cabrera del Depto. De Oruro (jupanaka).

*Layra: (nayra)

*Arumt asipixirina: (j)

TAREA 1 13/10/22

HECTOR JHONNY BALTAZAR ZARATE Entregado

Archivos Entregada el 17 oct, 06:21 Ver historial

Hector_Jhonny_Balta...

Calificación /100

Comentarios privados Agregar un comentario p... Publicar

QULLASUYU MARKASATA AMUYT'ANANI YATIQAÑA UTANAKANA LURAWINAKAPA UKHAMARAKI KUNJAMASA YATICHANASPA MACHAQA AMUYT'AWINI

Machaqa yatiqañana lurawinakapa tuqita walpuniwa liri tatanakaxa Qullasuyu markasana qhispiyasiñawa sasawa wali lup'ipji. Jiwaxaxa yatichinakamaxa yatiqaña utana walpuniwa qhispiyasiñataki yatiqiri wawanakaru yaqha amuyt'awimpiwa yatiqañasa; yaqhipasti sapjarakwa tayka laxrasa jaktayañani ukawa yaqha amuyt'awi sartayarakini ukhama lup'isaawa imaqaqaskarak; qhipa maranakanxa kunaymana amuyt'awinakawa sarantayataski, jiwaxana lup'iwisa suma qamaña uka chiparu sartayataxakixa thakiñchaskarak; juyranaka satasisa, ch'uqi imaqasa, ukana lup'iwisa yatiqinnakaxa jach'añañataki, jaqi qamawilpacha.

GMT20221025-001148_Recording_1920x1020 (1)

MATERIALES EXTRAS USADOS EN LAS SESIONES

Reproductor multimedia

Archivo | C:/Users/DELL/Desktop/signos%20de%20puntuación.pdf

signos de puntuación.pdf 1 / 6 125%

¿Jupasti kunraki utan thaqhaski? "¿El qué está buscando en la casa?"

3ª regla. Las palabras sintácticas, polisílabas y llanas que terminan en /i/ o /u/ llevan la tilde grave (`) en su sílaba átona, cuando esta sílaba (abreviada S) se reduce a una palatalización [S'] o a una labialización [S'']. Es decir, se tilda la sílaba final palatalizada o labializada respectivamente. Ejemplos.

Punchutaki asi qapü, qipax utjaskiwa. 'Hilaré para la urdimbre del poncho, hay aún para la trama'.
Phaxsax jisk'ankxiwa, jayri unjañani. 'Será novilunio, porque la luna decrece'.
Qharürusti jawas ali q'iptanita. 'Mañana traerás los tallos de haba'.
Aymar arü yatñax askiwa. 'Es bueno saber la lengua aymara'.
Mamajaw laq'ü ichti. 'Mi mamá levanta el gusano (en la mano)'.
¡Ampü!, mäki yatñ ut sarañani. '¡Oye!, vamos rápido a la escuela'.

La tilde grave se utiliza solamente en palabras sintácticas y no en palabras léxicas, es decir, sólo aparece al interior del enunciado, pero no es necesario usarla cuando la palabra pertenece únicamente al léxico. Por tanto, no se usa en palabras eminentemente sintáctico y no léxico.

PARTE V.
SAYT'A CHIMPUNAKA – SIGNOS DE PUNTACIÓN

Los signos de puntuación son marcas convencionales de carácter universal que cumplen la función de indicar las pausas de menor o mayor duración, cambios de tono, a fin de dar claridad a las ideas, juicios o pensamientos escritos.

La lengua aymara presenta los siguientes signos de puntuación:

Wich'inkhi (,)	Yapt'a chimpu ()
Wich'inkhulla (:)	Masa qhanancha (" ")
Mä ch'äqa (.)	Suyt'a chimpu (...)
Jiskht'a chimpu (¿?)	K'ichja chimpu (-)
Muspa chimpu (!)	Rixta chimpu (—)
Pä ch'äqa (;)	Wara chimpu (*)

WICH'INKHI – COMA (,)

Es un signo ortográfico que indica pausa menor en el enunciado.

Regla. Se usa para separar elementos sintácticos de una oración listada dentro de un enunciado. Ejemplos.

Kullakajaw marka qhathat ch'uqi, ch'uñu, mnta jaw, alantayna.

GMT20221108-001548_Recording_1902x1010 (1)

7.2. Aymara aru payiri arjama yatichaw (*Enseñanza del aimara como L2*)

Mayiri arunsa payiri arunsa arsuwi yatiyawinxa ist'aña parlañawa phuqhasi, ukxaruxa qillqawi yatiyawinxa ulliña qillqañarakiwa qhansti. Arunaka yatiqawinxa ukhamarakiwa: mayiri aru payiri aru katuqawinxa ist'aña ulliñarakiwa phuqhasi, maysatxa arunaka yatichasa mirayañanxa arsuña qillqañarakiwa sartayataraki.

Pachpa aymara aru payiri arjama yatichañanxa walja yant'awinakawa phuqhasiraki, ukatxa uñakipawina kunkachata yatichaña katxaruta yant'awinakakiwa qillqsutaraki. Aka amuyt'anakaxa jasatha ch'amaru sukachatawa. Yatichawtuqita tantiyt'atanakaxa akhamatwa uñstarakixa.

COMPARACIÓN DEL ALFABETO AIMARA, ESPAÑOL E INGLÉS.

QILLOANAKA

ABECEDARIO EN INGLÉS
THE ALPHABET

A	ei	B	bi	C	ci	D	di	E	i
F	ef	G	lli	H	eich	I	ai	J	llei
K	quei	L	el	M	em	N	en	O	ou
P	pi	Q	qui	R	ar	S	es	T	ti
U	iu	V	vi	W	ex	Y	uai	Z	zi

dabol iu

UK Puedes ver la lección completa con ejercicios en:
www.AprenderInglesRapidoYFacil.com

EL Alfabeto Castellano - Es el conjunto ordenado de las 29 letras.

A	B	C	CH	D	E	F	G
H	I	J	K	L	LL		
M	N	Ñ	O	P	Q	R	S
T	U	V	W	X	Y	Z	

EL Alfabeto Aymara -

A	CH	CHH	CH'	I	J	K	
KH	K'	L	LL	M	N	Ñ	
P	PH	P'	Q	QH	Q'	R	
S	T	TH	T'	U	W	X	Y

2

LINKS:
<https://www.youtube.com/watch?v=kagOXWRxG>
<https://www.youtube.com/watch?v=kK3g3eYDFN>
<https://www.youtube.com/watch?v=llaMKFT0146t=1a>

B, c, d, e, f, g, h, o, v, z

CONECTORES EN AIMARA

Aymarat parlasiñani – Pascual Gutiérrez M. - UMSA

ARU CHIKACHIYIRINAKA Nexos, conectores y otros

Yati irpiri: Pascual Gutiérrez M.

FUNCIÓN	CONECTORES	AYMARA
Para introducción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En primer lugar ▪ Antes de empezar ▪ Para empezar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nayraqatax ... ▪ Janir qalltkasirxa, ... ▪ Qalltañatakix...
Para indicar el orden	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primero, (segundo,...) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayir t'aqanx... ▪ Payir uñjatanx... ▪ Aka kimsir wakichawinx...
Para introducir una idea adicional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Y, además ▪ Asimismo ▪ Así también 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ukatx... ▪ Ukhamarakiw... ▪ Uka pachparakiw... Ukhamarakiw...
Para introducir un contraste	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pero ▪ Sin embargo ▪ Mientras que ▪ No obstante 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ukampus... ▪ Ukatsipans... ▪ Ukampus... ▪ Ukampus...
Para introducir ejemplos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por ejemplo ▪ Ejemplos ▪ Así ▪ Tal como es ▪ Veamos estos ejemplos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sañani:... ▪ Uñachanaka:.../uñjanaka:... ▪ Akhama:... ▪ Kunjamakiti... ▪ Aka uñachawinak uñjañani
Para introducir una explicación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En otras palabras ▪ Para explicar mejor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maysatuqibx... ▪ Juk'amp qhananchañatakix...
Para introducir causa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque, puesto que, ya que 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kunati, kunalaykuti, kunalaykitix
Para introducir un efecto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En consecuencia, por consiguiente, por lo tanto 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ukhamax... ▪ Ukhamax...
Para introducir la finalidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para que se cumpla 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Phuqhasiñapatakix...
Para introducir una comparación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como ▪ De modo similar ▪ Del mismo modo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kunjamati... ▪ Uka kipkarakiw.. ▪ Ukhamarjamaw...
Para introducir una	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En resumen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tukuyañatakix...

3. Niveles comunes de referencia

Cuadro 1. *Niveles comunes de referencia: escala global*

Usuario competente	C2	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
Usuario independiente	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
Usuario básico	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

CORRECCIÓN A LOS TRABAJOS DE LOS PARTICIPANTES

MALTRATO INFANTIL

Segment Color	Percentage
Blue	48.3%
Orange	10.3%
Red	6.9%
Green	20.7%
Yellow	13.8%

(Handwritten notes in red ink below the chart include a large 'K' and various lines of text, some underlined.)

Jumaxa kunsu kurtha wawanakana suma jakañataki?

Qala Markaxa jikxatasirakiwa, Chuq Yapu markata Uru-Uru markaru sarkasa, thakhi pataxankarakiwa. Uka markaxa wali qalaniwa, ukata iglesiapaxa qalatkama pirqt'atarakiwa. Jaqixa wali uka markaru sarapxi, jaya markanakata jutapxi, "angeles" sata jamuqanaka uñjiri. Qala Marka uraqixa ch'uqi, jupha, qañawa, jawasasa achurakiwa. USA []

BANCO DE PALABRAS

Aimara	Español	Fuente
Yatiña/ amuyaña	Conocimiento	Schmidt Coaquira, L. (2021) La lengua de fuego. Consejo Nacional de Amawtas y guías espirituales del Estado Plurinacional de Bolivia
Musphaña	Contemplar	
Pächasiña	Cuestionar	
Lup'ña	Reflexionar	
Kankaña	Ser o no ser	
Uñaña	Observar	
Ist'ña	Escuchar	
Yatiña	Saber	
Amuyaña	Entender	
Qalltäwi	Introducción	
Arunaka	Glosario	
Ullata pankanaka	Bibliografía	
Uñt'awi	Mirada	
Askichaña	Mejora/ corregir	
Yatichaña	Enseñar o educar	
Yatxatayaña	Analizar, reflexionar	
Kamachaña	Organizar, planificar o dirigir	
Qilqaña	Escribir o registrar	

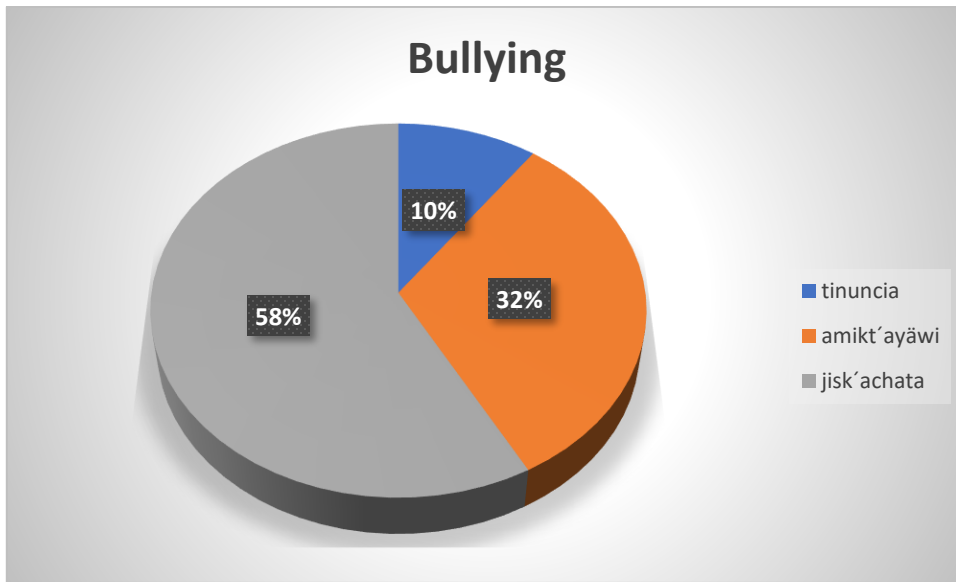
Amuyt'aña	Pensar, reflexionar o razonar	
Tumpaña	Investigar o indagar	
Thakhi apthapiña	Recoger datos o información	
Qamasa	Fuerza o energía	
Pacha	Tiempo, mundo o universo	
Nayra	Ojo, pero también para la palabra “pasado” o “antes”.	
Qhana	Luz, claridad	
Aruskipasipxañanakasakipunirakispawa	Debemos comunicarnos o necesitamos dialogar	
Aruskipawi yatiqaña	Biografía lingüística	
Saraqaña	Desarrollar algo	
	Contiene vocabulario agrupado por áreas, aunque básico.	Gallejo, S. (1994). K'isimira 2 Vocabulario temático aymara

ENSAYOS DE LOS PARTICIPANTES

BOLIVIA MARKANX(A) JAN[I]

WALT´AWINAKAW[A] UTJI

De: Prof. Aracely Quispe



Bullying ukax[a] yatiqañ[a] utanakanx(a) juk´ampiw[a] utji.

Bolivia markanx[a] patakatx[a] phisq(a) tunk(a)
kimsaqallqun[i] yatiqirinakaw(a) jisk´achat[a]
t´aqhisiyasipxi.

Sapa patakatx(a) tunk(a) jaqinakakiw(a) uk(a) tinunsya
lurapxi.

Qhipanax(a) atakantis ukanakamp(a) amikt´ayapxiwa.

Sapa patakax(a) pusi tunka payanix(a) janiw(a)
jisk'achasiñamp(i) uñjapkiti.

-Juk'amp[i] qhanañchañatakixa, Urra Canales, M., Reyes Tórrez, F. (2019: 109) tatanakax(a) akham[a] bullying tuqitw[a] amuyasipxi: bullying... proviene de la palabra inglesa bully, que significa “matón”. Por lo tanto, su traducción literal sería la de “matonismo” (o “matoneo”). Esta definición nos sugiere la existencia de un matón que acosa, quizá obviando el hecho de que la víctima suele ser objeto de exclusión por parte de todo un grupo.

Ullat[a] pankanaka

Urra Canales, M., Reyes Tórrez, F. (2019). Bullying, acoso escolar. definición, prevalencia y propuestas de actuación. En Revista Villavicencio

Aymara Arusa Yatiqañataki Tantachäwi: Lurawisa Qhananchañäni

Mamani Calle, T. J. (2020) mamax(a) amuyasipxituwa nayraqatanxa, nänakax(a) ak[a] uñjapxtanwa: wawanakar[u] aymar[a] arus[a]

COD

COI ADJ

yatichañax(a) wali askitapäwa Jupanakasti, walja kutinkiwa kastillan[u] arus[a] parlasiñ[a]

PERIFR.

yatipxi, ukatx(a) janiw[a] askikiti aymar[a] arus[a] yatiqañaxa. Awkinak[a]

ADV. NEG.

Taykanakax(a) juk'amp[i] amuyasipxiwa: aymar[a] arus[a] parlañax(a) janiw[a] askikiti

ADV.

sarantañapataki.

Ukatxa, nanakax(a) tantachäw[i] jawsaptanwa, taqpach[a] awkinakaru, taykanakaru, aymar[a] arus[a] yatiqañäni, amuyt'añäni. Ukatxa, awkinakapasti amuyapxiwa: kunayman[a] wawanakapax(a) aymar[a] arus[a] yatiqapxiwa, ukatx(a) wal[i] yatiqañ[a] munapxiwa. Jupanakasti qillqapxiwa juk'a jiskht'äwi, kunjamas(a) walja awkinakasa taykanakasa aymar[a] arus[a] yatiqapxi, ukhamarak(i) wawanakasa aymar[a] arus[a] parlañ[a] munapxi.

Nänakasti qalltapxtanwa yatichañax(a) juk'ath[a] juk'atha yaxipa arunakamp[i] arumtawimpi anu, phisi, jakt'añanakampi. Ukatwa wawanakasti jiskt'apxiwa yaja arunak[a] yatiqañataki, ukatax(a) achilanakapar[u] awichunakapar[u] aymar[a] arus[a] qillqapxiwa. Awkinakapasti, juk'amp[i] yatichapxiwa wawanakar[u] aymar[a] arus[a] parlaña.

Ukatsti, nänakax(a) janiw[a] ukakiw[a] yatiqawinak[a] apsupthan, aka pachanakat[a] uraqinakat[a], alinakat[a], uywanakat[a] yatiqañäni.

La idea principal del ensayo es la siguiente:

Aymara arusa yatiqañaxa wakisiwa, ukatsti awkinakasa, taykanakasa, wali amuyt'añaniwa wawanakaru yatichañataki, aymara arusa sarantañapataki, jichhaxa ukhamarusa juk'ampi qhananchasisa.

La idea conclusiva del ensayo es:

Nänakaxa walja yatiqawinaka apsupxañaniwa, awkinakampi, taykanakampi, taqpacharu aymara arusa qhananchasa, ukhamata wawanakaxa arusa yatiqapxañapataki, sarantañapataki.

En el texto en aimara, los conectores y elementos de enlace son:

1. **Nayraqatanxa** (Para introducir una idea o contexto)
2. **Ukampisa** (Además)
3. **Ukatxa** (Entonces)
4. **Ukatsti** (Además)
5. **Ukhamaraki**(Así como)
6. **Jichasti** (Ahora)
7. **Ukatwa** (Entonces)
8. **Janiwa** (No)
9. **Yaxipa** (Para enfatizar o añadir información)
10. **Wali** (Mucho o muy)

Ullat[a] pankanaka

Mamani Calle, T.J. (2020). Guía pedagógica para el aprendizaje de la lengua aymara. Jisk'a wawanaku aymara aru yatichaña thakhi. .Consejo Educativo Qullana Aymara

<https://www.infocoponline.es/pdf/LECTOESCRITURA.pdf>

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO