



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA
REVITALIZACIÓN DE LA ORALIDAD DEL
AIMARA EN ESTUDIANTES DE UNA
EDUCACIÓN INICIAL EIB INTERCULTURAL
BILINGÜE EN LA COMUNIDAD DE ACORA

TESIS PARA OPTAR EL TITULO DE
LICENCIADO
EN EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL
BILINGÜE

INVESTIGADORA: MILUSCA TEOBALDA
AROCUTIPA SAIRA

LIMA – PERÚ
2020

COMISIÒN EVALUADORA:

PRESIDENTE

Mg. Liliana Muñoz Guevara

SECRETARIO

Mg. Enrique Manuel Revilla Figueroa

VOCAL

Lic. Magari del Rosario Quiroz Noriega

ASESORA DE TESIS:

Lic. Ingrid Rosemary Guzmán Sota

DEDICATORIA

El presente trabajo está dedicado a Dios y a mi propio esfuerzo por permitirme concluir la etapa universitaria, a pesar de las dificultades que tuve. También a mi mamá y a mi hermana, quienes estuvieron alentándome de manera positiva. Igualmente, a mi abuela y mi abuelo, que en paz descansen, quienes estuvieron acompañándome en toda mi infancia forjándome e inculcándome buenos valores y transmitiéndome la lengua originaria. Después, a mis tíos y tías, por parte de mamá, quienes estuvieron pendientes y velaron por mí en mi niñez y juventud.

Aka qilqt'awisti tatituna ch'amanchawijaru lurt'atawa, suma yatiqirjama tukt'ayawita. Ukhamarusa, taykajaru kullakajaru suma ch'ulqi arunakapampi yanapt'awita. Kikpata awichajaru achachilajaru kunaymana iwxawinakata, ukhamaraki, jupanakaxa isk'atpacha kunaymana lurawinaka yatichawapxitu, sinti panchanxa tunu aruta yatichawipata. Ukxarusti qallpacha taykajana jilamasinakaparu isk'ata jachakama suma yanapt'awinakapata.

AGRADECIMIENTOS

Primero, agradezco al Programa Nacional de Becas y Créditos Educativos (PRONABEC) por brindarme esta oportunidad de poder seguir estudiando en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Segundo, agradezco a los niños y niñas, madres de familia y maestras del aula en la que se realizó la investigación. Tercero, agradezco a mis compañeros y compañeras de las culturas aimara, quechua y Shipibo, con quienes compartí experiencias y aprendizajes enriquecedores, entorno a la Educación Intercultural Bilingüe, durante el transcurso de la carrera. Cuarto, agradezco a mi maestra y asesora de tesis Ingrid Rosemary Guzmán Sota, quien me orientó a encaminar bien esta investigación. Finalmente, agradezco a todos/as mis maestros/as de la carrera de EIB, quienes me acompañaron en mi formación profesional, brindándome sus vastos conocimientos sobre los saberes pedagógicos e interculturales.

Mayirina, yuspajartha aka Programa Nacional de Becas y Créditos Educativos (PRONABEC) uka yanapiwimpiwa yatiqawaytha. Payirinxá, jach'a yatiqaña uta Universidad Peruana Cayetano Heredia punku llawiratata wali yatiqañataki. Ukhamarusa, wawanakaru taykanakaru yatichirinakaru suma Culta ayllupana qatuqt'awita, aka yatxatawi lurawita. Kikpata yuspajarta yatichiri Mg. Ingrid Guzmán Sota uka walja ñakipawinakata yatxatawijana. Yuspajartha qallpacha yatiqiri masinakajaru Educación Intercultural Bilingüe aymara qhishwa shipiwu aru arsurinakaru. Ukhamaraki, taqpacha yatichirinakaru jach'a yatichawinakapata. Tukuyañatakisti,

RESUMEN

La presente investigación acción se realizó en una de las comunidades rurales del distrito de Acora, región de Puno. Aborda la problemática del escaso uso del aimara en la transmisión oral en niños y niñas de la institución educativa inicial de Acora. Desde esta perspectiva el objetivo principal de la investigación fue proponer diversas estrategias para recuperar y fortalecer la oralidad del aimara desde un proceso de revitalización en los estudiantes de esta IIEE Inicial.

El plan de acción comprendió los proyectos de aprendizajes con enfoque comunicativo e intercultural centrados en actividades vivenciales y lúdicas que generen y garantice el disfrute de los estudiantes en el uso oral de la lengua aimara, involucrando la participación de las madres de familia en la transmisión intergeneracional de la lengua.

El estudio de tipo cualitativo sustenta sus hallazgos en la narración y reflexión pedagógica de sesiones de aprendizajes y actividades vivenciales, asimismo complementa esta información con entrevistas sociolingüísticas realizadas hacia las madres de familia y como talleres participativos para la sensibilización de los padres y las madres de familia de la IE para el uso cotidiano en la casa y comunidad de la lengua aimara, asimismo se contempla en el estudio con data cuantitativa que da cuenta de la caracterización psicolingüística que sirvió para diagnosticar y evaluar el nivel de dominio oral de la lengua aimara en los niños y niñas.

Uno de los resultados más importantes de la investigación acción es la mejora en el nivel de dominio oral del aimara por parte de niños y niñas, de un 50% que al inicio se encontraba en un nivel de dominio bajo, lo que significa que no comprendían y hablaban la lengua. A un

resultado final donde cerca del 13% de niños y niñas logran un nivel intermedio de dominio del aimara logrando entender y comprender algunas expresiones básicas de palabras y textos.

Lo que hizo posible este cambio fue generar y promover la comunicación oral en la lengua aimara en distintos espacios y momentos de las principales actividades. En las permanentes se introdujo términos utilizados de forma cotidiana en la lengua aimara desde el saludo, clima, refrigerio, juego libre y salida. En las vivenciales se insertó desde las estrategias interculturales del saber local del contexto, y la participación de agentes que comprenden las particularidades de la cosmovisión andina. También en las lúdicas se implementaron en relación al juego como canciones, poemas, dramatizaciones, trabajos con imágenes y trabajo corporal y colaborativo. Tomando en cuenta los materiales concretos y visuales que generaron motivación en la revitalización lingüística. Más aun, con el involucramiento de las madres de familia para la transmisión intergeneracional de la lengua aimara hacia sus hijos.

PALABRAS CLAVES: Revitalización lingüística, estrategias, transmisión intergeneracional, oralidad, aimara.

INDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	10
2.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
3.	MARCO REFERENCIAL	19
3.1.	Antecedentes	19
3.1.1.	Kohanga Reo: Nidos de lengua Maorí en Nueva Zelanda	19
3.1.2.	Modelo de revitalización lingüística: Caso del Náhuatl/Pipil en El Salvador	20
3.1.3.	Sensibilización para el aprendizaje del Nasa Yuwe a través de la pedagogía y la lúdica implementando los juegos tradicionales para el fortalecimiento del idioma.	21
3.1.4.	La revitalización del quechua a través de estrategias comunicativas vivenciales	22
3.1.5.	Análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje del Tsotsil como segunda lengua.....	23
3.2.	Sustentos legales	24
3.3.	Bases teóricas.....	28
3.3.1.	Estrategias para la revitalización de una lengua originaria a través de la oralidad	28
3.3.2.	Transmisión intergeneracional de madres e hijos.....	45
4.	METODOLOGÍA	49
4.1.	Tipo de investigación de acuerdo a enfoque o paradigma.....	49
4.2.	Objetivos general y específico	51
4.3.	Hipótesis de acción	52
4.4.	Plan de acción	53
4.5.	Ética	55
5.	RESULTADOS Y DISCUSIÓN	57
5.1.	Estrategias para la revitalización del idioma aimara, a través de la oralidad de los niños y las niñas	64
5.1.1.	Uso del aimara en actividades permanentes	65
5.1.2.	En actividades vivenciales.....	75
5.1.3.	En actividades lúdicas	86
5.2.	Promover el uso de la lengua aimara en la transmisión intergeneracional de madres a hijos en actividades planificadas	101
5.2.1.	Taller de sensibilización de la lengua aimara.....	102
5.2.2.	Elaboración de materiales para la transmisión de la lengua.....	107

5.2.3. Opiniones de la lengua aimara por parte de las madres de familia	111
5. CONCLUSIONES	115
6. RECOMENDACIONES	118
IWXAWINAKA.....	120
7. REFERENCIA	121
8. ANEXOS	127

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) propende desarrollar competencias comunicativas a partir del manejo eficaz de dos lenguas: lengua materna y lengua originaria como herencia; en esencial, la lengua de herencia. Por eso en esta investigación acción se planteó proponer diversas estrategias para recuperar y fortalecer la oralidad del aimara como revitalización en los estudiantes de una institución educativa (IE) inicial de EIB en la comunidad de Acora.

Primero, se plantea algunas deficiencias encontradas en la IE, como la falta de insuficiente estrategia para el desarrollo oral de la lengua originaria en niños y niñas, y la transmisión intergeneracional de madre e hijos en la comunicación cotidiana. Segundo, se presentan antecedentes nacionales e internacionales sobre las estrategias de revitalización lingüística y cultural. Tercero, las normas legales se presentan mediante artículos que respaldan a los pueblos originarios, como el convenio No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y diversos derechos lingüísticos, con el fin de garantizar una educación pertinente acorde a su cultura y lengua de los estudiantes. Cuarto, las bases teóricas son presentadas mediante dos ejes esenciales: estrategias para la revitalización de una lengua originaria a través de la oralidad y la transmisión intergeneracional de madres a hijos en la lengua originaria; las cuales, conlleva a una metodología de una investigación acción. En quinto, los resultados ejecutados y/o accionados se encuentran desde una mirada intercultural, sobre las estrategias para la revitalización (actividades permanentes, vivenciales y lúdicas), las cuales permiten hacer uso oral de la lengua aimara, en la medida posible, desde un dominio básico hasta intermedio. También, algunas acciones de talleres y diálogos fueron realizadas con la participación de la comunidad (padres de familia, ancianos,

autoridades entre otros), en específico con padres y madres de familia de los niños/as de la I.E, a fin de sensibilizar la importancia de la lengua aimara, y transmitir a la nueva generación desde sus respectivos hogares y otros espacios del contexto. Finalmente, las conclusiones y reflexiones se encuentran en base a los ejes planteados sobre la investigación realizada; más aún, sobre las recomendaciones y/o sugerencias que se dan desde las acciones ejecutadas que un docente debe tomar en cuenta en las aulas educativas, basándose desde la investigación realizada.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación se ejecutó en una de las comunidades rurales de la región de Puno, ubicada en el centro poblado de Culta, distrito de Acora. La mayoría de esta población se dedica a diversas actividades agrícolas, ganaderas, textiles y comerciales. Cabe resaltar que los miembros de esta comunidad aún mantienen sus saberes culturales, como las costumbres y tradiciones que realizan en determinados momentos significativos. Además, la mayoría de la población adulta mantiene la lengua originaria aimara y el castellano. Es más, ellos se comunican cotidianamente en la lengua aimara durante las diversas actividades que realizan en la comunidad. Sin embargo, los niños y las niñas de las últimas generaciones tienden a comunicarse en la lengua castellana, tanto en el ámbito educativo como en otros espacios, haciendo menos uso de la lengua aimara.

La población de este centro poblado cuenta con servicios básicos en sus respectivos hogares, facilitando al acceso a la supervivencia. Además, cuentan con un centro de salud y tres instituciones educativas en los niveles de inicial, primaria y secundaria. En el nivel inicial laboran dos maestras, una de ellas ocupa los cargos de directora y docente de aula, mientras la otra docente se encuentra en el aula. Por lo tanto, ambas se encargan de atender a 21 estudiantes, tanto niños/as, de edades entre tres a cinco años. En esta IE se evidenciaron algunos problemas concretos, los cuales fueron identificadas para poder realizar una indagación sobre la problemática. Los problemas que se encontraron son los siguientes:

Insuficientes estrategias para el desarrollo oral de la lengua originaria en los niños y niñas. Durante el transcurso de las prácticas intensivas, las maestras de las aulas tuvieron escasas estrategias para la enseñanza de la lengua aimara, y la práctica oral en el aula. Puesto que, la mayoría de actividades pedagógicas fueron impartidas desde una mirada occidental

del castellano. Tampoco, las maestras tomaron iniciativa en transmitir y/o enseñar en el idioma aimara. Ambas tienen el dominio de la lengua castellano, y una de ellas el quechua.

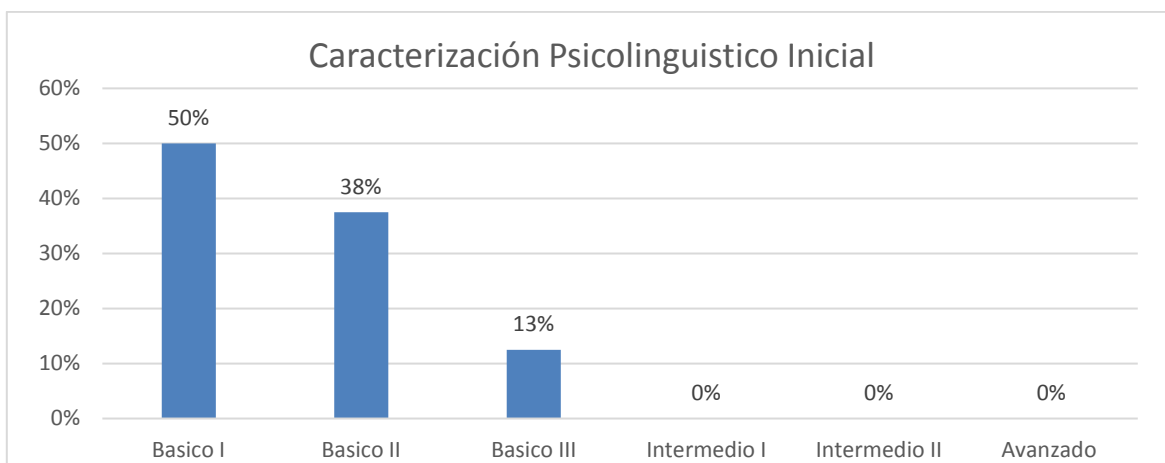
Incluso, una de las maestras señaló que los padres de familia no desean que se enseñe en la lengua aimara, ya que sus hijos e hijas podrían adquirir dificultades orales en la comunicación en castellano, y la motosidad afectaría en su pronunciación oral. Por esta razón, la IE fue impartida en la lengua castellana, es decir, desde una mirada monolingüe. La misma maestra también menciona que, antes del 2017, la institución era considerada como una IE de EIB que cumplía con los estándares y/o requisitos para ser una institución bilingüe. No obstante, los padres de familia exigieron a la dirección que sus hijos e hijas no reciban una educación en su lengua y cultura. En base a ello, en el 2018, se elaboró una propuesta de transformar la IE a una educación tradicional - básica regular para que sus estudiantes tengan una enseñanza – aprendizaje en la lengua castellana. A causa de ello, los actores de la IE encuentran dificultades al momento de introducir estrategias en distintas áreas pedagógicas que implementen el saber local y el calendario comunal.

Por esas razones, la mayoría de los estudiantes se comunican, de manera frecuente, en la lengua castellana. En vista a ello, a ocho niños y niñas de pre-escolar se realizó una caracterización psicolingüística, quienes tenían cinco años de edad, con la finalidad de determinar el nivel oral de la lengua aimara. Los niveles de oralidad son: nivel básico I, II y III, nivel intermedio I y II y nivel avanzado.

Para el nivel básico se administró las siguientes preguntas: ¿kunasa sutima - dónde vives?, ¿khitisa aukinakamaxa – quiénes son tus padres? El nivel intermedio consiste en que el estudiante formule oraciones completas, tanto en la comprensión y producción oral que expresen un mensaje claro desde su saber local, como ¿kunsa ch'úqi satañataki lurta - qué haces para sembrar papa?, entre otras, El nivel avanzado busca un mayor dominio de la

lengua aimara en cuanto a la comprensión y expresión oral. Desde esta perspectiva, se muestra el siguiente gráfico de caracterización psicolingüístico inicial:

Gráfico 1: Caracterización Psicolingüística Inicial



Fuente: Elaboración propia

El gráfico 1 muestra los niveles de dominio de la lengua originaria. En el básico I, los niños y niñas muestran que el 50% no hablan en, ni entienden, la lengua aimara, ya que sus padres y madres manifiestan que “yo no hablo frente a mis hijos el aimara porque no quiero que aprendan (...) Porque sería moteroso” (CPES5). En el básico II, algunos niños/as muestran que el 38% entienden y responden expresiones sencillas y palabras monosílabas sueltas. Además, en el básico III se muestran que el 13 % hace uso de expresiones de cortesía básicas, como el saludo, los agradecimientos, etc. La mayoría de estos estudiantes se puede afirmar que están en un nivel básico I, II y III, según los indicadores que se tomó en cuenta, y muchos tienen dificultades para alcanzar el nivel intermedio I, II y avanzado.

Insuficiente transición intergeneracional de madres e hijos en la comunicación cotidiana. Se percibió que, a menudo, las madres de familias hacen uso del castellano en distintos momentos y espacios. De esta manera, el diálogo entre madres e hijos fluye con mayor facilidad en la lengua castellana, así, por ejemplo, algunas interacciones comunes

como trae tu cuaderno, alístate rápido y vamos entre otros términos. En general en la lengua aimara existe un déficit de estimulación oral, por eso que, paulatinamente, se está dejando de lado esta lengua.

Como afirma en el párrafo anterior, la caracterización socio lingüística se realizaron a padres de familia de ocho estudiantes con la finalidad de identificar lo siguiente: las lenguas que conocen y hablan, en qué contextos y situaciones usan la lengua aimara, con quiénes hacen uso de ella y qué actitud tienen frente al uso de la lengua aimara y castellano.

En este marco, la mayoría de los padres mencionaron que conocen la lengua aimara, quechua y castellana; unos que otros conocen sobre las lenguas amazónicas como el asháninca. Además, ellos consideraron que aún mantienen la lengua aimara, y hacen uso de forma cotidiana en distintas situaciones comunicativas: la chacra, los trabajos comunales, las asambleas comunales, etc. Son espacios donde entablan diálogos y/o expresiones de sucesos y/o hechos que suceden en su entorno, bromas y chistes como (CPES5) menciona “entre hablantes del aimara, bromeamos y para nosotros es bonito hablar”. Todavía cabe señalar, uno de los hablantes (CPES6). Menciona que: “a mí me gusta hablar siempre en aimara porque hablo esa lengua, incluso desde pequeño aprendí aimara, y crecí con esa lengua”. Desde el análisis de expresiones se puede afirmar que la lengua originaria es dulce porque transmite la alegría, y expresiones dolorosas.

No obstante, algunos padres se adecuan de acuerdo a lengua uso de la instante como menciona en el (CPES1) “si me hablan en castellano respondo en castellano y si me habla en aimara también hablo en aimara” De la misma manera (CPES7) dice que: “Markaru sartha

aimara taqipuniwa arsuxa ukatakjamawa arsuñjamaxa, carruna aimaranakampisa arsusipintanwa”¹.

Frente al uso de la lengua originaria, la mayoría de las madres de familia tienden a tener una actitud positiva entorno a la lengua, como menciona una de ellas: “antes hablaba solo en aimara y no era vergonzoso hablar y hablabas con mayor normalidad” (CPES4). Asimismo, una de las madres menciona que (CPEGF):

Mi lengua materna era el aimara y nadie me enseñó. Mis padres siempre hablaban aimara y en ese tiempo era como el castellano y para nosotros era normal (...) nadie te decía nada, en las escuelas todos hablaban aimara. El profesor sabía hablar en aimara y castellano (...).

Entonces, la lengua aimara se puede afirmar que fue transmitida con mayor impulso, al considerar que ambas lenguas son importantes y tienen una ventaja de ser bilingües para que puedan desenvolverse en distintos espacios de habla aimara y castellano. Por eso, menciona que: “sería bueno que se enseñe en las instituciones (...) y en ambas lenguas porque está empezando a perderse, los niños y niñas de ahora ya no hablan” (CPES4).

Sin embargo, en una entrevista focal se realizaron preguntas sobre la transmisión de la lengua aimara y castellana en sus hijos/as. Unas de las madres señalan que: “nosotros hablamos mayormente en castellano porque no entienden, nosotros si hablamos en aimara en todo momento” (CPEGF). Asimismo, otros participantes mencionan que hacen poco uso del aimara porque “casi no estoy en casa y solo trabajo, además no hay nadie quien le enseñe el aimara, y con mis hijas hablan a veces, pero ahí están ayudándolo” (CPEGF). Conlleva que las familias tienen dificultades en transmitir la lengua aimara por falta de tiempo en sus

¹ Cuando voy a la provincia siempre hablo en aimara. Incluso cuando estoy en el transporte hablo en la lengua aimara con las personas que son hablantes de la lengua. Todos somos aimara hablantes.

respectivos hogares; mientras los estudiantes muestran interés por hablar la lengua como menciona (CPEGF). “si le gusta hablar, pero no puede, está intentando aprender (...) cuantas veces intenta aprender, pero se trabaja en las palabras”. Ante este análisis, en base a la caracterización psicolingüística previamente mencionada, la mayoría de los estudiantes tienen como lengua materna el castellano y se encuentran en el escenario 3, según el modelo de servicio educativo de EIB. De esta perspectiva, la IE se ubica en un estado de revitalización, ya que, en su mayoría, los estudiantes son bilingües pasivos en la lengua aimara. De igual modo, se puede afirmar que, las docentes aún tienen dificultades en impulsar la lengua mencionada en las actividades pedagógicas, principalmente en potenciar la oralidad de la lengua aimara en sus estudiantes. Visto que falta implementar estrategias didácticas para fomentar y/o incentivar el uso oral de la lengua aimara en distintos espacios de la IE.

Inclusive, escasa transmisión intergeneracional se percibió en la lengua aimara entre madres e hijos. En su mayoría, las madres jóvenes consideran que no es importante, y desvalorizan la lengua originaria. En cambio, las madres adultas de la comunidad tienen afirmada su identidad desde las propias prácticas culturales, en particular como eje fundamente y comunicación cotidiana en la lengua.

La situación identificada para esta investigación acción es: escaso uso de la transmisión oral como revitalización en la lengua aimara en niños y niñas de la IE inicial de Acora. En base a esta situación se formula la siguiente pregunta: ¿Qué estrategias se pueden implementar para desarrollar la revitalización de la oralidad aimara para los estudiantes de contextos rurales del nivel inicial de Acora? A partir de la pregunta general se especifican algunos otros problemas relacionados a la misma problemática, los cuales son:

- ❖ ¿Qué estrategias se pueden aplicar para el desarrollo oral de la lengua originaria en los niños y niñas?
- ❖ ¿De qué manera se puede promover la transmisión intergeneracional entre madres e hijos en base a la comunicación cotidiana?

3. MARCO REFERENCIAL

3.1. Antecedentes

El contexto y las poblaciones que serán elaborados en este estudio corresponden a las investigaciones nacionales e internacionales donde la población adulta aún mantiene una lengua originaria, mientras la nueva generación tiene como lengua materna el castellano, a diferencia del adulto. Ante esta situación, se hace el esfuerzo de revitalizar la lengua originaria en espacios educativos, donde se espera que la EIB logre ganar un territorio esencial. De esta manera, la lengua originaria subsistiría en la recuperación y/o revitalización de la identidad lingüística y cultural. En el siguiente apartado se presentan algunas experiencias en torno al tema investigado:

3.1.1. Kohanga Reo: Nidos de lengua Maorí en Nueva Zelanda

En la década de los ochenta, el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) realizó una investigación en Nueva Zelanda con la lengua maorí (IPELC, 2017), la cual fue una de las primeras experiencias de revitalización lingüística. Esta investigación se dio ya que los investigadores notaron que el inglés estaba opacando a la lengua maorí. Visto que las políticas educativas neozelandesas no hacían nada frente a esta situación, se optó por organizar y aperturar “los nidos de lengua”, donde la lengua maorí podría ser libremente transmitida a los y las niñas Maories desde el nivel preescolar. Ante esto, el gobierno de Nueva Zelanda y los padres de familia contribuyeron a subsistir los gastos de estos nidos e, incluso, se comprometieron a hacer seguimientos de la lengua y cultura. De este modo, los agentes principales de esta iniciativa son los padres de familia, los

ancianos, las autoridades locales y otros aliados, quienes pueden impartir la recuperación de la lengua participando en turnos cotidianos en los 600 nidos a nivel nacional.

De igual manera, la investigación considera que la lengua es clave para transmitir la cultura de los pueblos originarios, ya que posibilita a que se recupere y fortalezca los saberes culturales en los espacios educativos. Estos saberes incluyen los saludos, las ceremonias, los cuentos tradicionales, las actividades culturales y otras responsabilidades, los cuales se transmitían antes de la revitalización lingüística y cultural. Para alcanzar este objetivo, los padres de familia y la comunidad se comprometieron a impulsar su lengua y cultura.

3.1.2. Modelo de revitalización lingüística: Caso del Náhuatl/Pipil en El Salvador

Por otra parte, Lemus (2008) realizó una investigación sobre el modelo de revitalización del náhuatl/Pipil en una de las regiones del Sonsonate, El Salvador. El náhuatl, o Pipil, se encuentra en peligro de extinción, ya que existen solamente alrededor de 200 hablantes de esta lengua. Lemus (2008) identificó que existían pocos programas de EIB en la zona, lo cual impactaba la transmisión de la lengua indígena hacia las nuevas generaciones. Entonces, para detener la pérdida de esta lengua, se hizo una revitalización lingüística con los mismos hablantes de la población y los docentes, quienes no hablaban la lengua. Para realizar esta iniciativa, los docentes tuvieron que ser capacitados por la universidad sobre metodologías existentes para la enseñanza de idiomas. Estas capacitaciones les permitieron desarrollar las habilidades lingüísticas en el manejo del aula, e impartir la revitalización de la lengua.

Por eso, en el 2003, se implementó el proyecto de enseñanza de la lengua náhuatl en tres instituciones, cada una con una cantidad de 275 niños y niñas. En su totalidad, se otorgó

1 a 3 horas semanales al aprendizaje de esta lengua, lo cual ayudó a alcanzar un nivel básico alto en la lengua nahuatl. En este proceso, los docentes y alumnos aprendieron la lengua náhuatl utilizando expresiones básicas, como una lista de palabras cortas y en las interacciones de una situación real. Asimismo, a través del proyecto, los docentes pudieron realizar satisfactoriamente proyectos de textos en la lengua a revitalizar. El estudio también ayudó a concientizar a la población en general sobre la revalorización de su lengua y cultura.

3.1.3. Sensibilización para el aprendizaje del Nasa Yuwe a través de la pedagogía y la lúdica implementando los juegos tradicionales para el fortalecimiento del idioma

Chocué, Peteche, y Ju (2016) realizaron una investigación con el objetivo de implementar estrategias lúdicas - pedagógicas para el fortalecimiento del aprendizaje del idioma Nasa Yuwe como valor cultural. La investigación tuvo como propósito consolidar la sensibilidad de los niños nasas para mantener firme la identidad cultural de los estudiantes que llegan a la IE. Esta sensibilización se realizó a través de juegos tradicionales que buscan fortalecer las lenguas originarias en espacios educativos. En cuanto a las dificultades del estudio, se encontró que existe un número bajo de hablantes del idioma nasa yuwe, y que los padres de familia utilizan la lengua nasa yuwe para comunicarse con otros adultos, pero a sus hijos les hablan en español. Por esta razón, la mayoría de los estudiantes son hablantes monolingües de la lengua castellana. A raíz de esta observación, el proyecto buscó revitalizar la lengua, a partir del uso de dinámicas, juegos y cantos, para fomentar y conservar las prácticas culturales de los estudiantes.

Asimismo, Chocué, Peteche, y Ju (2016) consideran que las metodologías lúdicas se fueron construyendo para incentivar el gusto por la lengua materna, incluso se fue difundiendo y/o replicando a nivel institucional. De esta manera, los juegos tradicionales

fueron creciendo en los espacios donde, antes, no se hablaba la lengua materna, como en los descansos durante actividades libres. Además, los autores proponen que se siga difundiendo la transmisión oral de la lengua nasa yuwe, ya que consideran que las lenguas originarias expresan las formas de pensar y actuar de una cultura.

3.1.4. La revitalización del quechua a través de estrategias comunicativas vivenciales

Esta experiencia fue realizada por docentes investigadores sobre la revitalización del quechua, según las autoras Yana y Gutiérrez (2011) señalan que realizaron en la Institución Educativa 56011 de Sunchuchumo (Canchis, Cusco). La cual tuvo como objetivo sobre la revitalización de la lengua en los niños y niñas de la institución mencionada y en la comunidad de Sunchuchumo, Canchis, mediante estrategias vivenciales de afianzamiento de una segunda lengua.

En un principio de este análisis de la información señala que los padres de familia tienen una desconfianza en el uso del quechua en la educación de sus hijos. Ya que prefieren un futuro monolingüe castellano para sus hijos/a, considerando fueron marginados en la ciudad, por eso, evitan hablarles en quechua, y por eso mismo piden que no se utilice esa lengua en la IE, prácticamente niegan su propia lengua y su cultura.

Desde esa perspectiva, la labor pedagógica se centró en la búsqueda de alternativas para volver a escuchar la expresión del quechua en los estudiantes. Buscó remediar desde la escuela con los mismos niños/as, y los padres de familia y la comunidad. Las estrategias debían de implicarse de actividades concretas y reflexivas para mantener viva el quechua. Es por eso, esta investigación acción implica en involucrar a los niños y niñas en soluciones concretas de la revitalización de la lengua como de sus ancestros (runa simi). Es por ello, que

se introdujo en la praxis comunicativa de los agentes educativos, sea dentro o fuera del aula, Se trata de activar las habilidades de escuchar, argumentar y expresar de forma libre en diversas situaciones sea con otros sujetos de su entorno.

3.1.5. Análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje del Tsotsil como segunda lengua

Esta experiencia plantea algunas estrategias metodológicas para la enseñanza de una L2. Shilón (2011) realizó un estudio, en Chiapas – México, sobre la enseñanza del tsotsil como segunda lengua L2 y las dificultades que existen en el manejo de estrategias metodológicas para la enseñanza de la lengua mencionada. El estudio tuvo como objetivo generar experiencias prácticas en la enseñanza de la lengua tsotsil como L2 desde un enfoque comunicativo e intercultural. Para ello, se trabajó con docentes de la universidad de Chiapas, quienes pudieron la oportunidad de transferir y replicar estas experiencias en sus clases. En líneas generales, se planteó observar las actividades de los procesos de enseñanza - aprendizaje y el uso de materiales didácticos que son utilizadas en las sesiones. Asimismo, se propuso estudiar cómo estas variables afectan la práctica docente en la enseñanza de la lengua tsotsil. A través del estudio se aprendió que los docentes empleaban distintos enfoques de enseñanza de la lengua tsotsil como L2, muchas veces introduciendo el castellano para su mejor comprensión. Estos distintos enfoques tienden a lograr resultados diferentes, siempre poniendo énfasis en el enfoque comunicativo.

3.2. Sustentos legales

Desde el marco jurídico internacional, cabe mencionar que nuestro país es diverso tanto lingüística- como culturalmente. Por ende, la diversidad de lenguas debe ser difundida en distintos espacios públicos y privados, sea en el ámbito político, social y/o cultural. Puesto que es un derecho para toda la sociedad en general. Al no difundir y revalorizar las lenguas de los hablantes, dejamos que se extingan las sabidurías de nuestros antepasados y muera la lengua originaria. Desde esta perspectiva, la lengua originaria se requiere que sean transmitidas en espacios educativos, al considerar que todos/as tenemos el derecho a recibir una educación en nuestra cultura y lengua, sin ninguna discriminación.

En el pasado, la educación para los pueblos indígenas fue impulsada por la castellanización, opacando sus prácticas ancestrales y estilos de vida. Durante el siglo XX, se intentó incorporar las lenguas y culturas de las poblaciones indígenas al sistema educativo, sin embargo, estas iniciativas terminaron marginando aún más a este sector de la población. En 1960, el gobierno de Juan Velazco Alvarado incorporó un reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país al sistema educativo. Este reconocimiento se inició con la institucionalización de la educación bilingüe (EB) en 1972, reconocida hasta el día de hoy como la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) (Salas, 2013).

Una política regional descentralizada, en torno a la EB y EIB, surgió solamente después de varios intentos de políticas nacionales (Zúñiga, 2008). Esta fue implementada en el 2011 como una propuesta pedagógica de la EIB, haciendo énfasis en los escenarios socioculturales y lingüísticos que corresponden o caracterizan a cada pueblo originario (Burga, 2016). La autora enfatiza la importancia de considerar la EIB como una política, ya

que los estudiantes merecen una educación que corresponda a su entorno sociocultural y lingüístico

A pesar de su diversidad cultural, el Perú todavía falla en incorporar la EIB como derecho para todos los ciudadanos, en especial para los pueblos originarios, enfatizando la identificación cultural de origen y el diálogo entre culturas. Por esta razón, la Constitución Política de 1993 reconoce los derechos de todos los ciudadanos a su identidad étnica y cultural, estableciendo que el Estado necesita fomentar la EIB de acuerdo a los contextos y las características que tiene cada zona. (Defensoría del Pueblo, 2016, p.24) Por ejemplo, el artículo 22 de la Ley N° 29735 señala que:

Los educados que poseen una lengua originaria como lengua materna tienen el derecho a recibir una Educación Intercultural Bilingüe en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, incluyendo los que se encuentran en proceso de recuperación de su lengua materna. (Normas Legales, 2011, s.p.)

A raíz de esta ley, los niños y niñas deben recibir una EIB desde los tres primeros niveles de educación, puesto a que es un derecho para ellos. Si los educados se encuentran en un proceso de recuperación de su lengua materna, este se debe impulsar desde la familia y comunidad, ya que ellos son los agentes transmisores y porta voceros para velar educación de sus hijos. Más aún, se requiere incorporar la EIB en distintos espacios para poder formar personas bilingües con óptimas competencias comunicativas en su lengua materna y en castellano, posibilitándoles, así, la identificación con su cultura de origen y el conocimiento de otras culturas.

De la misma manera, se debe seguir educando a las personas en su propia lengua y cultura, dado a que es un derecho, y se debe respetar a todas las etnias que aún mantienen viva una lengua originaria/herencia, como lo afirma el artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Naciones Unidas, 2007). Por

otra parte, el artículo 2 da a entender que la enseñanza debe ser impartida a los estudiantes en el ámbito educativo público desde su propio idioma, a través de textos de lectura y gramática, sin ninguna discriminación ante la sociedad (Naciones Unidas 2007). Esta declaración enfatiza que la EIB busca garantizar una educación pertinente acorde a la cultura y lengua de mayor predominancia de los niños y niñas de pueblos originarios. Por ello, el Ministerio de Educación (2016) afirma que los estudiantes deben de recibir una educación en su lengua originaria y/o en castellano, y, cuando la lengua materna es el castellano, ellos tienen derecho a revitalizar su lengua originaria o lengua de herencia. Se puede señalar que la EIB se considera como una educación que se brinda acorde al contexto en la que se encuentra la población y los educados, es decir, es necesario conocer su cultura y lengua de predominancia. El artículo 29 del Convenio No. 169 de la OIT considera que:

El objetivo de la educación de los niños y niñas de los pueblos interesados debe ser impartido a partir de los conocimientos generales y aptitudes que les favorezcan y les ayuden a participar plenamente, en pie de igualdad la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional. (OIT, 2014, p.58)

Esencialmente, la cita resalta que los educados de los pueblos interesados deben ser atendidos de manera equitativa, favoreciéndose la comprensión plena de sus saberes locales y los saberes occidentales.

Del mismo modo, el artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas hace mención que: “Los pueblos tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan la educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (Naciones Unidas, 2007, p.7). Este derecho debe ser fomentado en la auto expresión lingüística y cultural de las comunidades indígenas que se encuentran en un territorio

específico, como se hace mención en el artículo 23 de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (UNESCO, 1998).

De acuerdo a estos derechos lingüísticos se puede mencionar que el hablar una lengua originaria constituye una expresión de identidad colectiva, ya que, los diversos pueblos originarios tienen una manera distinta de percibir y describir la realidad de su contexto. Por ende, los pueblos originarios tienen el derecho de poder gozar de las condiciones y medios necesarios para asegurar la transmisión y la proyección de su lengua, como se señala en el artículo 7 de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (UNESCO, 1998). También, se necesita considerar los conocimientos y sabidurías que se encuentran en sus propias historias, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escrituras y literaturas, pues todas son parte de una riqueza que contribuye a las comunidades y a los pueblos originarios pertenecientes a una cultura, como se menciona en el artículo 13 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Naciones Unidas, 2007).

En síntesis, la política de EIB debe ser impartida para todos los niveles de educación estatal, ya que los niños y niñas tienen el derecho de ser atendidos en su lengua materna.

3.3. Bases teóricas

En el marco de las leyes previamente mencionadas, el presente estudio pretende responder algunas aproximaciones, en torno al tema indagado, sobre estrategias didácticas para la revitalización de una lengua originaria. Este apartado dará a conocer, a mayor profundidad, el tema indagado, partiendo desde el análisis, la reflexión y los aportes hacia la revitalización de las lenguas originarias. Los autores mencionados en este apartado tienen miradas distintas, con las que aportan a la investigación realizada, en relación a dos ejes esenciales: estrategias para la revitalización de una lengua originaria a través de la oralidad, y la transmisión intergeneracional entre madres e hijos.

3.3.1. Estrategias para la revitalización de una lengua originaria a través de la oralidad

a. Lenguaje oral y lengua

Las sociedades pre- históricas se forman en base a las intercomunicaciones orales. Por ello, el lenguaje oral juega un rol importante en la sociedad. La oralidad está fuertemente relacionada a la tradición oral, la cual está presente en distintos aspectos políticos, económicos, institucionales y humanos de la sociedad como menciona Lauracio (2006). El estudio enfatiza esta perspectiva, y considera que el sujeto va desarrollando la oralidad, puesto a que es una parte de su herencia, y no nace con ella. A este punto, Caballero (2016) agrega que existen distintas formas de comunicación, como gritos, diálogos, entre otros.

López (1988, citado en Lauracio, 2006) menciona que el lenguaje es adquirido por naturalidad y, por medio de él, todos los seres humanos se comunican y expresan utilizando gestos, movimientos, etc. En el caso de los pueblos originarios, cada uno expresa su lenguaje

desde su propia particularidad, por ejemplo, a partir de dibujos de tejidos y cerámicas propios de ellos. Inclusive, para esta población, la visión propia de su entorno (naturaleza) es parte de su lenguaje, lo cual afirma un sinnúmero de sabidurías como las señas y secretos que aún se mantienen.

El lenguaje solo lo poseen los seres humanos, siendo una constante creación de mensajes orales y comunicación entre sujetos. Estas interacciones permiten generar el intercambio de información y sirven como herramientas esenciales entre el pensamiento y la acción. Gleich (2003, citado en Lauracio, 2006) argumenta que el lenguaje es una cualidad individual implicada en el proceso de la comunicación social.

En este sentido, el lenguaje oral está ligado a la cultura, ya que este mantiene los conocimientos y saberes de cada sujeto. Callisaya (2007, citado por Ayala, 2014) menciona que la cultura se expresa por medio de la lengua propia, la cual se transmite como una forma de comunicación. Por medio de ella, la cultura misma muestra una serie de conjuntos y/o elementos en la forma de pensar, hablar, expresar, comunicar y compartir, sea a nivel individual o colectivo.

Si bien es cierto que el lenguaje oral es importante, como medio de comunicación para transmitir conocimientos culturales en las propias lenguas, en los últimos años, algunas lenguas originarias se encontraron en peligro de extinción. Esto se debe a que la misma sociedad transmite con poca frecuencia la lengua originaria a las nuevas generaciones en el ámbito familiar, y escasamente, en el ámbito educativo. Desde esta situación alarmante, los autores plantean propuestas de revitalización lingüística y cultural, con el fin de que estas sabidurías locales prevalezcan.

b. Revitalización

Según Tello (2017), el término revitalización hace referencia a un concepto de dar una calidad de vida en un determinado lugar, o contexto, donde se tomen decisiones públicas, para, así, responder a las necesidades que se pretenden desarrollar en una comunidad local. Por lo general, las iniciativas de revitalización buscan elaborar políticas que permitan instrumentar diversos programas oficiales para las acciones que se pretendan atender.

IPELC (2017) el término se define como dar fuerza y vitalidad a la lengua originaria cuando esta se está perdiendo en la sociedad; es decir, cuando existen pocos hablantes. Los y las jóvenes de las últimas generaciones no tienen lengua originaria como lengua materna, sino otra lengua que no sea originaria. Por ello, la propuesta de revitalización surge para transmitir la lengua originaria a las nuevas generaciones, a pesar que las acciones son complejas para la reafirmación de la identidad cultural de la población.

La revitalización lingüística se considera bastante amplia. Por una parte, puede referirse al desarrollo de programas que hacen poco uso de esta lengua en casa. Esto puede ser una señal de acercamiento hacia la pérdida de la lengua, o la extinción, ya que una lengua puede perder ese baúl de vocabulario, o términos, que existe en ese contexto. Córdova y Flores (2012) mencionan que “cuando se pierde la lengua, portadora de semejante riqueza, se corre el riesgo de generar una serie de conflictos y crisis que incluyen la pérdida de identidad del individuo con su propio grupo de referencia (...)” (p.82). Desde esta posición, la lengua se entiende como una riqueza cultural que posee un sinfín de conocimientos, saberes, entre otros. Todo forma parte de la identidad como sujeto hablante. También, una lengua al ser dejada de hablar pierde todo ese bagaje cultural y lingüístico.

También, para la IPELC (2017) la revitalización parte desde una movilización social amplia, donde se promueve la descolonización del pensamiento. Este modelo ayuda a que las

nuevas generaciones pierdan ese temor y/o vergüenza de hablar la lengua indígena, y plantea dos casos. El primer caso detalla las experiencias de Nueva Zelanda, ubicado en el pacífico del sur occidental, con la lengua maorí. El gobierno neozelandés participó en la revitalización juntamente con las autoridades indígenas, ancianos, maestros, padres de familia y miembros de la comunidad local. En las escuelas comunales se les apertura abrir programas bilingües, donde la lengua sea transmitida con los agentes y/o actores que conocen la cultura maorí.

En el segundo caso, las experiencias se muestran realizadas en la ciudad de Oaxaca – México, la revitalización lingüística y cultural se abordó en la creación de los primeros nidos bilingües en aquellos pueblos y comunidades donde el castellano ha sido sustituido. Para ello, realizaron un acuerdo comunitario, y de esta manera llegaron en un consenso de realizar varios talleres con el apoyo de la universidad y programa de UNICEF. En estos talleres proponen implementar los nidos como una forma de revitalización, la cual asistieron los guías: padres de familia, maestros, autoridades locales, representantes de las grandes instituciones y organizaciones; a fin de expandir y proyectar esas estrategias de revitalización en sus regiones y en otros pueblos.

En estos casos, los hablantes propios y con el apoyo de las organizaciones muestran una participación masiva y comprometida de la revitalización lingüística y culturalmente. Quienes apuestan y asumen una gran responsabilidad y reto en recuperar una de sus lenguas indígenas. Considerando que la lengua es uno de los medios que nos ayuda a transmitir nuestros conocimientos adquiridos desde nuestros saberes filosóficos, culturales, etc.

Revitalización en el ámbito educativo

Lemus (2008) propone recuperar la identidad cultural y revitalizar las lenguas en las escuelas considerando que, para la EIB, estos procesos constituyen uno de los ejes fundamentales para un cambio de una política educativa. Lemus (2008) aclara que la recuperación de la identidad cultural y la revitalización de las lenguas tienen que partir de la enseñanza de los maestros. Casos exitosos de la revitalización son: la enseñanza del hebreo a los inmigrantes de Ulpan-Israël; el programa de educación en guaraní en Paraguay; los programas de EIB en Perú y Bolivia, entre otros. Todos estos casos resaltan que las lenguas originarias no han sido transmitidas a las jóvenes generaciones por la pérdida del prestigio de la lengua, el temor de hablarla y la desaparición de esta misma.

Sin embargo, para Hinton (2011) la revitalización lingüística considera que se da a nivel de la escuela, y puede ser llevada a la creación de una escuela propia e independiente, con el fin de desarrollar la enseñanza de las lenguas originarias. Otro tipo de instituciones son limitantes, en cuanto a la enseñanza de la lengua y cultura, ya que se ven obligadas a cumplir con las exigencias educativas de una cultura dominante. El docente puede ser que no conozca la cultura y la lengua suficientemente, por eso, para la revitalización lingüística enfatiza que debe tener agentes hablantes de la lengua en la población, donde el aprendizaje debe ser desde el hogar y otros espacios en la que pueda fortalecer la lengua.

Sintetizando, la revitalización parte desde los propios hablantes en la recuperación y conservación de la lengua, es decir, en dar vida y/o vitalidad a la lengua. Prácticamente la comunidad o grupos colectivos deciden de emprender con la revitalización de su lengua en que sumen “en la medida que se garantice en el uso cotidiano, no solo de la lengua sino también de sus manifestaciones culturales y la propia decisión de sus hablantes” (Carbajal,

p.107). De esta manera, esta estrategia trata de lograr la persistencia y la vitalidad de la revitalización lingüística y cultural.

Como menciona en el párrafo anterior, Córdova y Flores (2012) de manera fundamental plantean consignas que constituyen áreas prioritarias a trabajar en una revitalización lingüística más general:

- a. Documentación
- b. Elaboración de materiales pedagógicas
- c. Formación de maestros en lengua
- d. Diseño e implementación de políticas publicas
- e. Concientización publica
- f. Búsqueda de financiamiento
- g. Apoyo técnico y/o logístico
- h. Difusión de la lengua en medios de comunicación masiva. (p. 38)

De esta manera, los agentes internos y externos que son parten de este involucramiento en la revitalización de la diversidad lingüística y cultural. Córdova y Flores (2012) afirma que “cada lengua encarna una sabiduría cultural de un pueblo y una cosmovisión “diferente” del mundo” (p. 39).

C. Estrategias para la revitalización

Al contar con una noción de la revitalización y la transmisión intergeneracional, se puede comenzar a plantear propuestas en acciones y experiencias para movilizar una revitalización lingüística y cultural, considerando, de suma importancia, a los agentes principales y porta voceros de las culturas.

IPELC (2017) afirma que las estrategias para la revitalización están orientadas a posicionamientos políticos, los cuales busca desarrollar movilizaciones para la reivindicación

de culturas y lenguas. Desde esta mirada, buscan promover la enseñanza en los nidos bilingües.

Asimismo, IPELC (2017) considera que la revitalización lingüística en los nidos bilingües parte desde el aprendizaje a temprana edad, es decir, desde la primera infancia. En su primera etapa, los niños y niñas comienzan con la exploración de su propio cuerpo, haciendo experimentos y descubriendo el entorno que los rodea. En principal, su proceso de socialización les ayuda a construir su propia identidad social y cultural. Puesto que es fundamental para recuperar la lengua considera que, en los primeros años de vida, los niños y las niñas puede oír las primeras palabras a partir de canciones, cuentos, valores en la lengua originaria, y que esta pueda ayudar a despertar su imaginación. Prácticamente, la familia es fundamental para la transmisión de lengua, principalmente, la madre tranquilamente puede compartir su cultura expresándola en su lengua, sin ningún temor y vergüenza de ella misma.

Además, IPELC (2017) añade que, como parte de las estrategias de revitalización implementadas en los nidos comunitarios e institucionales, los niños y niñas aprenden en dos lenguas: la originaria y el castellano. De esta manera, los pequeños oyen hablar la lengua originaria de las personas adultas, como los sabios/abuelos de la comunidad.

En general, la revitalización lingüística parte desde los propios pobladores, ya que estos actores conocen lo que es importante para ellos. En lo que sigue se explicarán algunas experiencias realizadas como parte de las estrategias específicas, las cuales ayudan a revitalizar la lengua y la cultura.

Primera experiencia. Córdova y Flores (2012) comentan sobre las estrategias que utilizan medios audiovisuales para la recuperación y revitalización de lenguas. Los autores abordan la importancia del empleo de métodos audiovisuales para la defensa y promoción de la lengua, sobre todo, el involucramiento de todas las personas hablantes y no hablantes en

este proceso. Estas iniciativas buscan reproducir y promocionar la lengua y la cultura, a partir de los mensajes sonoros y visuales, como el video, la televisión y el cine.

También, considera que es uno de los medios en las que puede mantener y transmitir la riqueza cultural de la lengua que posee una comunidad como: manifestaciones culturales, historias, instrumentos que se hacen uso, etc. De esta manera sería la documentación de estas prácticas culturales, y no solo para la comunidad en la que está revitalizando; sino se muestra en la difusión de este proceso de recuperación de la lengua. Para ello, dependerá de una serie de factores que permitan revitalizar la lengua y la cultura como el compromiso de la población, y algunas organizaciones en la que pueda apoyar en esta revitalización como los recursos humanos y financieros en el marco de los derechos de los pueblos indígenas de cada país.

Segunda experiencia. Córdova y Flores (2012) enfatizan el arte como estrategia para la revitalización lingüística, en situaciones en las que la lengua está a punto de extinguirse. Según los autores, el arte pretende lograr consolidar las tradiciones e innovaciones de los hablantes de la comunidad para una recuperación fructífera de la lengua.

En este sentido hace mención que trata de fomentar un reconocimiento hacia la sociedad, en la que, la lengua y la cultura no se estigmaticen. Es por ello, hacen el esfuerzo a que la lengua sea visibilizada y fomentada por medio de las interpretaciones o géneros musicales que son trascendidas desde las tradiciones ancestrales, y/o músicas contemporáneas en la que pueda mostrarse la transición de la lengua, esta puede ser incluida paralela a la música y la danza, como ejemplifica, Deber Gnahoré de Costa de Marfil quien es coreógrafa y artista africana hace un rol bastante amplia en la revitalización de la lengua, como también la música Cerdeña y Cataluña y otros grupos musicales. Asimismo, consideran casos de las literaturas como parte de la revitalización como obras, cuentos, historias, etc. En

la que puede transmitirse de manera escrita. Básicamente todas las dimensiones artísticas ayudan para la revitalización lingüística y culturalmente. Como el caso peruano sobre la lengua amazónica de Kumbariki (kukama kukamiria)

d. Modelos de revitalización

En este apartado, se darán a conocer algunos modelos de revitalización, los cuales pueden contribuir a la enseñanza y transmisión de una lengua nativa.

Modelo de aprendizaje de lengua

Los hablantes adultos conocen a mayor profundidad su lengua y cultura, por ende, ellos pueden trabajar directamente con jóvenes aprendices de una lengua (Hinton, 1994; Greymorning, 1999, citado en Ospino, 2015; Reyhner, 1999). Paulatinamente esta lengua transmitida tiene que ser replicada a otros jóvenes que aún se encuentran en el proceso de aprendizaje, lo cual, implica que existen pocos hablantes adultos de tercera edad. Los ancianos transmiten a las madres y los padres de familia durante la crianza de sus hijos/as.

Modelo de inmersión

Según Bouillon y Descamps (2011, citado en Ospina, 2015) las estrategias para la recuperación de lenguas se aplican en contextos donde la lengua es hablada por los adultos y no por los niños. Esta estrategia consiste en que las actividades deben ser planificadas y desarrolladas en la lengua que se quiere aprender, para que el aprendiz tenga una noción de cómo se practica la lengua naturalmente. Este modelo fue adaptado y utilizado en Canadá para los aprendices de lengua catalana, vasca, maorí, etc.

Entonces, se puede mencionar que este modelo de enseñanza de lengua ha sido adaptado para hacer uso de la revitalización de lenguas indígenas, como es el caso de los nidos de lenguas para niños y niñas de preescolar y jóvenes en Nueva Zelanda (Rubin, 1999 citado por IPELC, 2017). En estos espacios, los adultos realizan la experiencia de inmersión cultural y realizan prácticas culturales ligadas a las vivencias de los/as niños/as, las cuales son transmitidas en la lengua.

Aproximación experiencial al aprendizaje de lengua/actividad vivencial

El aprendiz se enfoca en el hacer, en vez de tener en cuenta el escuchar y el leer. En este caso, se involucran las vivencias en contextos naturales, como pescar, recoger plantas, hacer objetos, entre otros. Estos espacios permiten que el aprendiz se desenvuelva de manera libre y tenga la oportunidad de expresar la oralidad y lo corporal mediante el uso de la lengua (Robin, 1999, citado Ospina, 2015).

En cuanto a la aproximación experiencial de la lengua, Caballero (2016) define que las actividades vivenciales ayudan a reflexionar y desarrollar habilidades sociales, cognitivas y emocionales, generando una mayor potenciación en situaciones de entretenimiento no rutinarios, y un alto impacto en la participación del involucramiento del estudiante. Esta actividad vivencial es una parte de las formas de aprendizajes que pueden generar cambios en las distintas percepciones y mentalidades desde las edades tempranas hasta las avanzadas.

Aproximación de la comprensión del ciclo de vida (calendario comunal)

Estas actividades se relacionan con el espacio y tiempo acorde a la temporada y/o época. Caballero (2016) afirma que estas actividades son practicadas por las comunidades en relación armoniosa con la espiritualidad, la naturaleza, las deidades y los runas. Las actividades vivenciales incluyen festividades agrícolas, rituales, platos típicos, historia, lengua, etc.

El calendario agro festivo y ritual es uno de los aspectos fundamentales que se convirtió en un medio didáctico. Valladolid (2017) menciona que:

(...) se ha convertido en el medio didáctico que facilita la inclusión del saber local en los planes de estudio de las escuelas rurales donde se imparte una educación intercultural bilingüe (EIB). De este modo, mejora la enseñanza –aprendizaje de los niños y niñas bilingües. (p.24)

Desde esta perspectiva, la EIB trata de comprender y hacer diálogo entre la cosmovisión occidental moderna y la cosmovisión andina – amazónica. Se trata de conllevar un aprendizaje equitativo y/o equivalente de las culturas. Más aun, como menciona Valladolid (2017), si no hay una equivalencia, el dialogo no es intercultural, y no existe la EIB. Por eso se puede señalar que, en la EIB, es importante tomar en cuenta todo el proceso pedagógico del dialogo de saberes, saber local y otros saberes, para poder contribuir con el aprendizaje equitativo y pertinente en los estudiantes.

e. Actividades lúdicas

Gómez, Patricia, & Rodríguez (2015) señalan que las actividades lúdicas mejoran el proceso de aprendizaje de los estudiantes y generan motivación e interés, puesto que, en ocasiones, se requiere la atención dispersa, clases rutinarias, entre otros. Mediante estas actividades lúdicas, los niños adquieren conocimientos y conciencias desde su propio cuerpo,

las cuales fomentan el sistema corporal y estimulan la percepción sensorial y la coordinación motriz de los estudiantes educandos.

Además, Andreu y García (S/A) mencionan que la “actividad lúdica es atractiva y motivadora, capta la atención de nuestros alumnos hacia la materia, bien sea ésta de lengua para fines profesionales, lengua extranjera o cualquier otra” (p.122). Los autores enfatizan que es una actividad bastante importante que genera incentivos y motiva al estudiante. Esta actividad toma en cuenta el enfoque comunicativo entendido desde las actividades lúdicas, que parte desde el contexto real, haciendo uso del idioma y vocabularios específicos de lúdico – educativo.

f. Métodos de enseñanza para la segunda lengua a través de la oralidad

Anter (1985, citado por Godillo, 2007), menciona que las definiciones son determinadas en torno al método, el cual es considerado desde distintas perspectivas. La palabra método es derivada de las palabras griegas meta (hacia) y odo (camino), que significan “camino hacia algo”. El método permite alcanzar un cierto fin u objetivo planteado, dándose de manera voluntaria y reflexiva a través de una serie de instrucciones y reglas.

Por otra parte, Aguilera (2013) considera que los métodos “son productos históricos, culturales, valorativos y aplicados. Estos elementos son la materia de estudio de la metodología, (...) encarga de analizar no sólo su pertinencia, sino la calidad de sus atributos en el afán de producir el conocimiento científico” (p.89). El autor enfatiza que los métodos son una serie de elementos ya mencionados, puesto que estos son aplicados basándose en estudios metodológicos que toman en cuenta la producción de la pertinencia. Los autores

consideraron que la palabra método hace énfasis en direccionar un objetivo planteado para lograr un fin.

Método audiovisual

Alcalde (2011) considera que “el método audiovisual tiene el mismo origen que el audio lingual, pues ambos están basados en el estructuralismo lingüístico, diferencian diversos aspectos significativos” (p.15) y hace énfasis que este método fue desarrollado en Francia en los años 50. En ese tiempo, se podía caracterizar los elementos visuales, que se encuentran en la lengua oral, como una serie de imágenes. La situación comunicativa se da de manera más general y las clases están rigurosamente estructuradas: la introducción general es presentada en dialogo, las presentaciones son dadas de manera individual y tienen que ser repetidas varias veces para el aprendizaje. El método audiovisual hace énfasis en los elementos visuales que facilitan al aprendizaje del estudiante, y permiten manifestarse de manera oral.

Asimismo, Cabrera (2014) da prioridad a la lengua oral, antes de la escrita, partiendo desde las siguientes características básicas: las presentaciones del diálogo a partir de la proyección de las imágenes explicadas, las cuales sirven para la comprensión de los estudiantes, y la reutilización del lenguaje que ha aprendido el alumno.

Ambos autores señalan que los elementos visuales ayudan a comprender y transmitir desde la interpretación de los estudiantes, facilitando su libre expresión oral.

Aprendizaje colaborativo

En cuanto al aprendizaje colaborativo, o cooperativo, Salas (2013) recomienda que “trabajan y aprenden en pares o grupos pequeños de tal manera que puedan interactuar e intercambiar información en diversas actividades dentro de un contexto de enseñanza aprendizaje, mejorar su aprendizaje de manera individual como grupal” (p.25). El autor considera que este aprendizaje se basa en realizar grupos pequeños y dúos para realizar los trabajos, dado que los estudiantes interactúan y comparten sus conocimientos.

De la misma manera, Fishman y Kessler (1993, citado en Salas, 2013) definen que el “aprendizaje cooperativo como el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo” (p.25). Ellos consideran que los aprendizajes deben ser en grupos, y ser compartidos de manera individual, a fin de conocer el proceso y avance del aprendizaje del estudiante. Por eso, Salas (2013) señala que los y las estudiantes reúnen las actividades de aprendizajes de manera grupal, ayudándose mutuamente entre todos. Sin embargo, las evaluaciones son dadas de manera individual.

El aprendizaje cooperativo hace hincapié en la habilidad de comprensión de los estudiantes, haciendo una sustitución de trabajos individuales y competitivos en el aula, por la manera cooperativa que son realizadas en algunas actividades comunes o que se asemejan. De esta manera en el grupo se ayudan mutuamente, para ello se tiene que tomar en cuenta las habilidades necesarias como saber entablar en dialogo, escuchar a los demás, hablar en voz alta, saber registrar las opiniones/apunte. A fin de que puedan interactuar al compartir sus puntos de vistas.

También, los autores citados en Salas (2013) mencionan que este aprendizaje cooperativo es una forma de manejo de clases para contribuir en el desarrollo de destrezas

comunicativas. Puesto que, estas actividades grupales promueven las interacciones positivas durante el aula, y los alumnos trabajan en grupos heterogéneos para aprender la lengua, considerándose que el aprendizaje de cooperación ayuda a ampliar la competencia lingüística – expresivas. Y el mejoramiento de competencias sociales y cognitivas.

Método respuesta física total

Otero (1998) afirma que, en 1960, James Asher realizó experimentos utilizando el método de la respuesta física total. La teoría psicológica menciona que las actividades utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma producen estímulos. Es decir, el profesor es quien conduce la orden de acción para que el estudiante pueda involucrarse en la participación. Por ejemplo, el docente dicta la palabra en el idioma a aprender y los estudiantes hacen la acción, como el salto - thuqtaña.

De la misma manera, Morales (2007) menciona que esta coordinación se da entre el habla y el accionar, mediante el uso del cuerpo, es decir, a través de la actividad física motora. Por ejemplo, un niño aprende de manera natural en su lengua nativa. Entonces, se puede deducir que el juego es indispensable para la enseñanza del segundo idioma, y necesita de la participación activa del estudiante, sin dejar de lado la lengua que aprenderá.

Salas (2013) sostiene que la enseñanza de una L2 se centra en comprender, a partir de la participación oral en el habla. Es decir, un niño aprende de manera natural su idioma nativo. A partir de emitir órdenes, y realizar movimientos o acciones en levantar las manos cuando se le pide. “Es importante no forzar a los estudiantes a hablar antes de que estén listos. Primero, la lengua meta debe ser internalizada; luego el habla emergerá automáticamente. Se recomienda establecer estrategias para alentar la participación oral de las y los estudiantes”.

(Salas, 2013, p. 24-25)

De esta situación, James Asher considera, como paralelos, los siguientes procesos de L1 y L2: los niños y las niñas desarrollan las competencias de escuchar antes de la habilidad del hablar, puesto que en las edades tempranas pueden comprender y producir espontáneamente las expresiones complejas a partir de las órdenes. Una vez se haya realizado la comprensión oral, el hablar se estaría evolucionando a partir de lo natural y sin ningún esfuerzo mayor (Richard y Rodgers, 2001, citado en Lareki, 2014).

Más aún, Vicens (2015) menciona que los niños y niñas aprenden a través de la oralidad y psicomotricidad de su cuerpo (cognitivo y social). El autor destaca las actividades lúdicas que reducen la ansiedad en el aprendizaje del estudiante, basándose en el involucramiento de su propio cuerpo. Incluso, las clases deben desarrollarse mediante el idioma a aprender. Los autores mencionaron que la teoría psicológica permite estimular las actividades motoras a partir del habla y la acción física del estudiante.

Método o enfoque comunicativo

Otero (1998) considera que el método comunicativo enfatiza el entorno en relación al uso del idioma. Por ende, la comunicación está basada en interés del grupo de aprendices. Debido a ello, Otero (1998) plantea que las competencias comunicativas de la L2 de los estudiantes son mayores a las de su lengua materna. Por eso Widdowson (1991, citado por Otero, 1998) propuso que “el enfoque comunicativo un tratamiento integrado de las habilidades lingüísticas buscando el desarrollo de las capacidades comunicativas del educando. El aprendiz produciría siempre en interacción con los demás (...)” (s.p). Otero (1998) considera que el enfoque comunicativo debe ser integrado a las habilidades lingüísticas (el hablar, escuchar, leer y escribir), puesto que facilitaría la comunicación oral y ayudaría a los estudiantes a interactuar con el entorno de la sociedad.

De esta manera pueda involucrarse en hacer conocer sus puntos de vistas. Es por ello que el docente cuestiona mediante preguntas abiertas para entrar en una comunicación. Incluso, los estudiantes generalmente deben trabajar con materiales auténticos, es decir, con objetos reales de los hablantes y que se encuentran en los contextos. Facilitándoles desde lo oral y escritos. Asimismo, realizando pequeños grupos de actividades comunicativas que puedan facilitar en la práctica de negociar significados.

Alcalde (2011) menciona que el objetivo del estudiante es realizar aprendizajes de comunicación oral, e introduce elementos factibles en el proceso de aprendizaje, como diálogos cortos a partir de textos, ejercicios que les motive, etc. Esto permitirá facilitar una comunicación oral. Sánchez Pérez (1992, citado en Alcalde, 2011) considera las siguientes:

- Punto de partida, elencos temáticos, funcionales, gramaticales y léxicos.
- Ofrece actividades muy diversas: interactivas, motivadoras, basadas en el contenido, centradas en el desarrollo de funciones comunicativas, a veces incluso lúdicas, etc.
- Intenta exponer una forma natural del lenguaje, basado en la comunicación diaria.
Da la justa importancia a los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos, que en otros métodos cobran especial protagonismo y en este, en cambio, están integrados en el proceso comunicativo. (p.16)

Así como señala el autor, estas características ofrecen diversas actividades en la que se centra en desarrollar las funciones comunicativas, vinculando el lenguaje desde el dialogo cotidiana y la forma de exponer naturalmente. Inclusive, se considera que puede establecer el desarrollo de la comunicación a partir de juegos lúdicos.

Sin embargo, Hernández (1999-2000) considera este enfoque comunicativo como una propuesta de enseñanza de lenguas, más no como un método, el cual va más allá en la enseñanza – aprendizaje de lengua. Este enfoque recoge todos los métodos, como el método de sugestopedia, traducción, respuesta física total, entre otros. De la misma manera este

enfoque asimila un “énfasis en el trabajo de grupos, la búsqueda de la sensibilidad, las dinámicas grupales y el sentido de la necesidad del crecimiento (...)” (Chase, 1975, p.149, citado por Hernández, 2000, p.149). Ambos autores enfatizan que estas actividades son lúdicas para el fortalecimiento personal en torno a la lengua. Los autores hacen énfasis que la lengua es el principal sistema de comunicación que fluye con los sujetos. Por eso, el docente es el mediador y/o guiador que debe facilitar en su aprendizaje de la lengua. Principalmente en las clases donde los alumnos deben hacer uso del idioma que aprendió como vehículo de comunicación en distintos espacios.

Incluso considera que los aprendizajes de una lengua son dados desde una visión comunitaria. Puesto que en las aulas de clases son dadas a partir de actividades comunicativas orales más auténticas y que sean significantes para el estudiante. Desde la comunicación fluida en una intención esencial que involucra en el lenguaje del sujeto, dentro de ella se ve el aprendizaje creativo y se involucra en el ensayo y el error. (Richards, 1986 y Rodgers, 2001, citado por Mayoral, 2016).

3.3.2. Transmisión intergeneracional de madres e hijos

Córdova y Flores (2012) afirman que “se pierde una lengua, portadora de semejante riqueza, se corre el riesgo de generar una serie de conflictos y crisis que incluye la pérdida de identidad del individuo con su propio grupo de referencia entre otras posibles situaciones que lamentar” (p.82). Desde este análisis, al perder una lengua, también se pierde toda la trascendencia de la riqueza cultural existente, la cual constituye su derecho a tener una lengua indígena.

Los autores también mencionan que las generaciones adultas, como los abuelos y padres, dejan de hablarles a sus hijos y nietos en la lengua originaria. Esto conlleva a que la lengua deje de transmitirse en distintos espacios. En este sentido, una transmisión intergeneracional es clave para la recuperación y revitalización de la lengua y cultura, así, poder dar continuidad a la diversidad existente desde su defensa como parte de su derecho de la colectividad integra.

Asimismo, Loredó y Monteagudo (2017) consideran que la transmisión lingüística intergeneracional parte desde la herencia de una familia de se trasmite hacia los hijos(as) desde la primera infancia en su lengua materna o inicial. La lengua que se transmite parte desde propio progenitor, en ese caso, la madre es la quien transmite la lengua.

Transmisión intergeneracional en el ámbito familiar

De la misma manera, en el texto Eusko Jaurlaritzaren Zerbitzu Nagusia (2008), se afirma que la transmisión de la lengua se da en el ámbito familiar, a fin de mantener la lengua como instrumento de comunicación en distintos ámbitos y momentos de la vida. El tener una lengua materna o primera lengua quiere decir que la lengua se ha aprendido desde la infancia, específicamente desde los 3 años. Por eso, los agentes transmisores de la familia son el padre y la madre, quienes posicionan al hijo como eje receptor en el proceso de transmisión de la lengua.

La transmisión conlleva a que la lengua sea transmitida en distintos espacios y momentos en la que se encuentra el niño. Es decir, la continuidad intergeneracional de la lengua se basa desde la lengua originaria del contexto. Los actores de la familia están involucrados en la enseñanza de lengua. A través de las actividades permanentes que se

realizan en la cotidianidad, Kasares (2016) señala que la transmisión de lenguas se da esencialmente en la casa, ya que, en el hogar, se lleva a cabo la transmisión de manera *natural*, y en el centro escolar, *de manera cultural*. En este caso, los agentes de transmisión son los progenitores y los docentes, quienes hablan la lengua vivencialmente, en una transferencia vertical y unidireccional (adultos a niños).

También cabe señalar que la transmisión intergeneracional no solo se refiere a la transmisión de herencia de lengua y la cultura, sino también a las formas de pensar y sentir interiorizadas del sujeto, como sus saberes en dirección desde su propia vivencia. En relación a este tema, IPELC (2017) menciona que:

“La transmisión de la lengua no solamente implica la herencia de un medio de comunicación, sino la transmisión de un modo de pensar y sentir el mundo. La transmisión intergeneracional es un encuentro entre el pasado y el futuro: de los abuelos y abuelas con sus nietos y nietas”. (p.31)

En relación con lo mencionado, Llompart (2013) también afirma que la transmisión intergeneracional de lenguas se produce en las familias, como eje principal, como lo vemos en el caso de los de Pakistán y Marruecos. De esta manera se producen esta transmisión de lengua como su competencia plurilingüe. Asimismo, las madres de edad avanzada son progenitoras en la enseñanza de la lengua en el ámbito escolar y fuera de la escuela, además, quienes ayudan a construir la identidad cultural y lingüística en esos espacios.

También esta enseñanza parte desde la continuidad intergeneracional de la lengua, basándose desde la lengua originaria del contexto. Básicamente los actores de la familia son involucrados en la enseñanza de lengua a través de las actividades permanentes que realizan en la cotidianidad.

Asimismo, Córdova y Flores (2012) señalan algunas experiencias en torno al fortalecimiento de la transmisión intergeneracional. En este sentido, para la recuperación, revitalización de una lengua es clave el vínculo de la transmisión intergeneracional. Puesto que es uno de los eslabones primarios que permite acercarse a lo interior de un grupo pequeño “la familia” con la finalidad de mantener y potenciar esa continuidad de la transición de lengua a las nuevas generaciones, considerando el respeto hacia la diversidad cultural que existe, etc. Incluso es una forma de dar apoyo a la vitalidad de la lengua, es más planteada como una propuesta de revitalización lingüística.

4. METODOLOGÍA

4.1. Tipo de investigación de acuerdo a enfoque o paradigma

Esta investigación es de tipo cualitativo, entendido por Sandoval (2012) como una recolección de información emergente o hallazgo durante el avance del proceso investigativo. Esta metodología señala las estrategias de recolección de datos más adecuadas y toma en cuenta las características propias de las personas, familiaridad con la realidad analizada, disponibilidad del investigador.

Asimismo, una investigación acción es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Eliot, p.2, citado en Bernal, 2010). Asimismo, el mismo autor entiende como una reflexión en las acciones vividas por el profesorado, teniendo como objetivo realizar el diagnóstico a partir de problemas prácticos, considerando que las acciones van en un proceso de modificar la situación en vez que se logre una comprensión más profunda sobre los problemas. La investigación acción para Latorre (2003) se da en tres puntos esenciales “la investigación es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma participativa y colaborativa, a fin de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p.24).

En síntesis, la perspectiva de los autores, se puede definir que la investigación acción parte desde una problemática identificada en un contexto real. Cabe resaltar que permite ser indagada a mayor profundidad sobre la situación, luego, ser intervenida mediante acciones que dan posibilidad de solución al problema encontrado.

Entre la data cualitativa que sustenta esta investigación se encuentran las descripciones de las sesiones y actividades vivenciales, la entrevista sociolingüística a madres de familia. Esta herramienta pedagógica permite:

(...) identificar que lenguas hablan, quienes las hablan, de que generaciones y quienes transmiten la lengua materna o segunda lengua en la comunidad. Esta información general nos permite evaluar el contexto de uso de dos o más lenguas en la comunidad y en la institución educativa donde se encuentran los niños y niñas. (Ministerio de Educación, 2013, p.14)

También, se aprecia en la investigación data cuantitativa como parte de la herramienta pedagógica intercultural, denominada caracterización psicolingüística que sirvió para diagnosticar y evaluar el nivel de oralidad de la lengua aimara en niños y niñas. La caracterización psicolingüística, según la guía metodológica de la educación inicial EIB del MINEDU (2018) se define como:

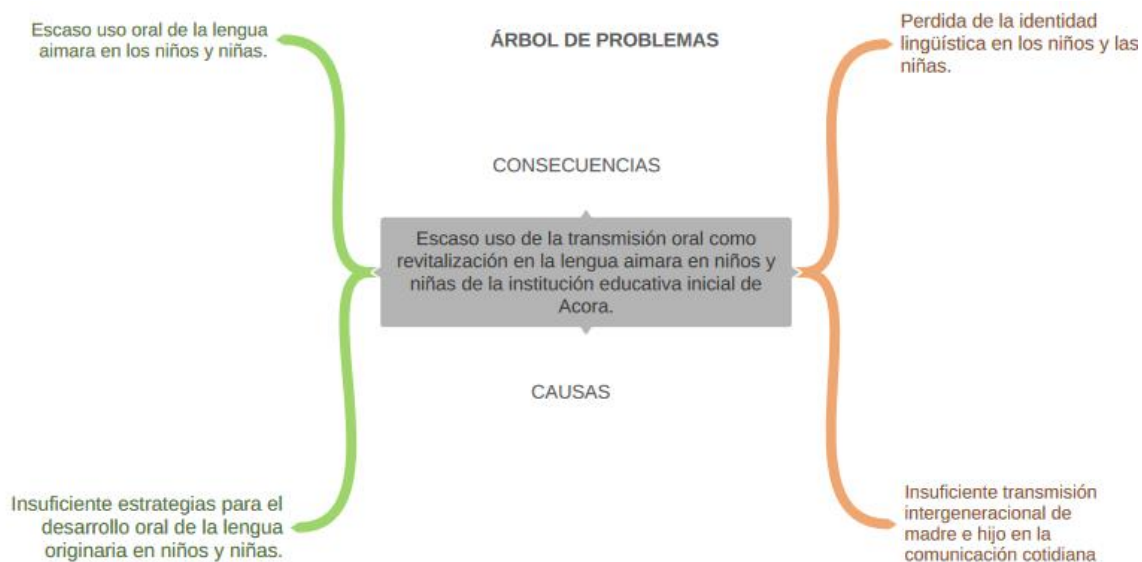
(...) es el proceso por el cual se identifica la lengua materna, la segunda lengua o la lengua de herencia de los niños y niñas, así como el nivel de dominio que tienen de cada una. Esta caracterización permite determinar el escenario lingüístico y planificar el tratamiento pedagógico de las lenguas. (p.68)

La investigación en sus fases de preparación y ejecución de la investigación tuvo los siguientes momentos: consulta previa a la población, diagnostico referencial (identifica la lengua), desarrollo reflexivo del plan de acción, socialización y coordinación con la comunidad para la ejecución del plan, ejecución del plan y balance con los niños y niñas de su proceso de aprendizaje.

4.2. Objetivos general y específico

Al identificar los problemas exhaustivos, se analizó las causas y consecuencias utilizando el árbol de problemas, mostrándose de la siguiente manera.

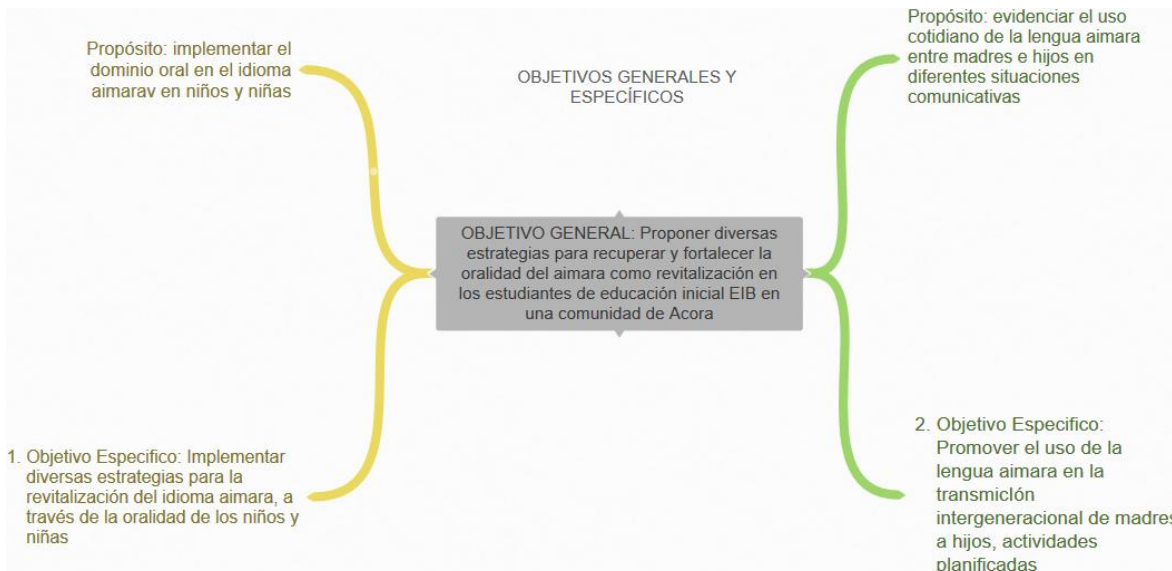
Grafico 2: Árbol de problemas



Fuente: Elaboración propia

Para graficar las soluciones posibles al problema, se plantea un árbol de objetivos que dan aportes y aspectos de solución próximas al problema identificado, dando a conocer desde el objetivo general y dos objetivos específicos como muestra el siguiente esquema.

Gráfico 3: Objetivo general y específicos



Fuente: Elaboración propia

En el proceso de la investigación se realizó algunos cambios sobre el título, así, por ejemplo, segunda lengua a revitalización. Puesto que, según el servicio del modelo de la Educación Intercultural Bilingüe corresponde en un escenario de revitalización, ya que, como lengua materna tienen el castellano, y el aimara como lengua de herencia. Consideren dándose que el mismo contexto es bilingüe para ser revitalizada la lengua.

4.3. Hipótesis de acción

Para la revitalización del uso oral de la lengua aimara se propuso realizar un *proyecto de aprendizaje de enfoque comunicativo e intercultural centrado en actividades vivenciales y lúdicas que generen y garantice el disfrute de los estudiantes en el aimara, involucrando la acción de las madres de familia para la transmisión intergeneracional.*

4.4. Plan de acción

Dicho a lo anterior, los problemas planteados específicamente se plantearon a partir de objetivos específicos mediante proyectos de aprendizajes con enfoque comunicativo e intercultural, “Yatiqña utaru suma ayllujata yatiqawinakajata yatxatañataki sartha², anatasna aymara aru yatiqtha³” que garantice el disfrute de los estudiantes en el uso oral de la lengua aimara, involucrando la participación de las madres de familias, la comunidad, niños entre otros como se muestra en el siguiente ejemplo.

Tabla 1: Acciones ejecutadas

² Voy al jardín aprender mis saberes de mi comunidad

³ El aimara aprendo jugando

[Escriba aquí]

Objetivos	Acciones	Metas	Actores
Implementar diversas estrategias de revitalización para el idioma aimara, a través de la oralidad de los niños y niñas	Aplicación de un instrumento psicolingüístico a través de indicadores de expresión oral de lengua originaria como segunda lengua y una ubicación de información oral.	2 diagnósticos psicolingüístico para 7 estudiantes, paralela a la ubicación de información oral. (Inicio).	Estudiantes
	Implementación del uso del aimara en las actividades permanentes: saludo, el clima, refrigerio, juego libre, clima, despedida, y un espacio de la lengua aimara.	6 momentos de uso de la lengua aimara, en actividades permanentes.	Docentes y niños/as.
	Implementación de actividades vivenciales; y actividades lúdicas a partir de la combinación de diversas estrategias que generen motivación como canciones, poemas, dramatización, aprendizajes colaborativos. Transversalmente a la métodos de audio visual, respuesta de física total	2 a 3 actividades vivenciales 6 Actividades lúdicas para la revitalización, articulando en las sesiones/actividades de aprendizaje	Docentes, madres de familia Estudiantes, docentes, madres de familia,
Promover el uso de la lengua aimara en la transmisión intergeneracional de madres a hijos, actividades planificadas	Aplicación de la herramienta sociolingüística para madres y padres de familia de los niños.	1 herramienta de una ficha sociolingüístico en el inicio	Madres de familia
	Talleres de sensibilización de la lengua aimara.	1 taller con toda la comunidad, participan madres de familia, abuelos, docentes, niños estudiantes, dirigentes.	Toda la comunidad en general: madres, abuelos, docentes, etc.
	También se realizaron y talleres colaborativos con la participación de las madres de familia: jardines colgantes y títeres para la transmisión de la lengua.	3 dialogo y/o talleres con padres de familia	Madres y padres de familia, docente.
	Entrevista/opiniones escrita de madres de familia sobre la lengua y cultura aimara.	4 testimonios sobre la valoración de las enseñanzas de la lengua aimara en la I.E.	Madres de familia

4.5. Ética

Derechos de autor; El presente trabajo es el resultado del esfuerzo personal. En relación con el tema elegido para la investigación se ha considerado en la elección que cumplirá con los aspectos señalados en las normas de protección y propiedad intelectual propias de la universidad.

Beneficios para el conocimiento; El presente estudio de la investigación acción tiene la finalidad de indagar a mayor profundidad sobre el tema estrategias didácticas para la oralidad en aimara como revitalización en estudiantes de inicial EIB de una comunidad de Acora. Desde esta perspectiva se planteó y ejecutó desde una mirada cualitativa y descriptiva, tomando en cuenta lo cuantitativo. Que pretendió no dañar a la población e institución en general que habitan en ese contexto porque se trabajó con seres humanos de la IE y la población, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2: Datos generales de los participantes

POBLACIÓN	CARACTERÍSTICAS	ROL
Estudiantes	9 niños y niñas entre las edades de 5 y 6 años. Hablantes de la lengua castellana	Los estudiantes son los principales protagonistas y accionistas en el proceso de la investigación realizada, mostrar sus aprendizajes.
Padres de familia y en general	10 padres de familia de las edades de 25 a 60 años aprox. Hablantes de la lengua aimara y castellano.	Los padres de familia y las personas adultas son los agentes, actores esenciales en transmitir la lengua y cultura aimara en sus hijos.
Docentes	2 maestras de aula de 22 a 40 años aprox. Hablante de la lengua quechua y aimara.	La maestra del aula fue mediadora en apoyar en comunicar mensaje a los padres de familias para algunos talleres. Mientras, la investigadora es la accionista en planificar y ejecutar en la investigación realizada,

Desde esta perspectiva, este estudio se realizó mediante consentimientos informados para las personas adultas, en este caso, asumió como respaldo la profesora del aula, y madres de familia de los niños/as. Mediante el documento mencionado se respalda mediante una síntesis pequeña como parte de la autorización: presentación del propósito y lugar de la investigación. Si el investigado o investigada decidió participar, no recibió dinero, pero si se les brinda un pequeño refrigerio por su tiempo y su colaboración. En este proceso de la investigación aceptaron amablemente en ser partícipe de la investigación, unos que otros se encontraban en duda y el temor de que se expongan sus ideas en público. Ante ello, se explicó detalladamente el consentimiento informado en la lengua de su mayor predominación.

Cabe señalar que, como parte del beneficio, se ejecutó proyectos interculturales que respalden acciones en los objetivos generales y específico, favoreciendo a dar una próxima solución al problema planteado

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El presente estudio de investigación acción parte de la suposición que las actividades lúdicas y vivenciales revitalizan el interés de los niños y niñas en comunicarse en la lengua aimara, involucrando, así, a las madres de familia en la escuela para la transmisión intergeneracional de algunos saberes, a través del uso de la lengua originaria.

La propuesta pedagógica está planteada desde un enfoque comunicativo e intercultural, debido a la desigualdad social, política y cultural que existe en país pluricultural como el Perú. Desde esta mirada, la interculturalidad es entendida como un diálogo sobre la diversidad de saberes. En este caso, se trata sobre la revaloración de las prácticas culturales que existen en el territorio aimara, centrándose específicamente en la revitalización y recuperación de la lengua aimara en situaciones comunicativas orales. Las estrategias lúdicas y vivenciales generan regocijo en las interacciones orales desde una situación real. Por su parte, Berard (1995, citado en Mati, 2013) considera fundamental la comunicación oral desde las necesidades que determinan los alumnos. Este modo de comunicación hace uso de documentos auténticos de la vida cotidiana de los estudiantes, en situaciones reales, y respeto a los códigos socio – culturales.

Gráfico 4: Situaciones comunicativas para la revitalización



Como se puede apreciar en el gráfico 4, la interculturalidad es amplia. Teniendo en cuenta todos los aspectos mencionados, uno de ellos enfatiza el tema de las lenguas indígenas y su respectiva revitalización. Como se menciona en el párrafo anterior, esta revitalización tiene que partir desde la comunicación oral.

En el marco del Currículo Nacional se evidencia que una de sus competencias menciona que “se comunica oralmente en castellano como segunda lengua” (Ministerio de educación, 2011, p.48). Esta competencia reconoce la existencia de pueblos originarios que tienen una lengua propia, donde el castellano aborda como segunda lengua. Lo dicho es un avance y un reconocimiento a la diversidad lingüística y cultural. Sin embargo, existen otros contextos donde las nuevas generaciones de pueblos originarios tienen como lengua materna el castellano, y el aimara como lengua de herencia, la cual, escucha comúnmente en algunos espacios, pero que no dominan oralmente.

Por lo tanto, los docentes de estos contextos planifican e implementan con dificultades las actividades pedagógicas en la lengua propia del contexto, como unidades de aprendizaje y, proyectos y sesiones. Esto se debe a que los docentes no tienen una competencia para realizar estas acciones que se plantean y pueden formularse como:

(...) lengua de herencia para referirse a la lengua del estudiante que creció en un hogar donde se habla una lengua diferente al inglés, que habla o al menos entiende tal lengua, y que es hasta cierto nivel de bilingüe en tal lengua y en inglés. (Valdés, 2001, citado en Reznicer, 2013)

Esta cita resalta el término lengua de herencia, el cual define como un individuo que tiene un cierto bilingüismo ya que entiende o habla otra lengua distinta a su lengua materna. Desde esta definición se plantea como propuesta lo siguiente: se comunica oralmente en lengua originaria como lengua de herencia.

También, de no abordar las actividades entorno al calendario comunal de la comunidad se plantea como propuesta, para la revitalización lingüística y la recuperación de los saberes desde la siguiente manera: las actividades pedagógicas articulado al calendario comunal y calendario escolar.

Desde esta perspectiva esta investigación toma en cuenta el Currículo Nacional desde las competencias, capacidades en articulación al calendario comunal del contexto que se maneja desde la actividades mensuales y épocas. Por eso, se propone adecuar algunos desempeños, contextualizándolos en algunos aspectos de las áreas que se aprecian en el siguiente cuadro (ver tabla 3), donde se propone una adecuación curricular a nivel de los desempeños.

Tabla 3: actividades del calendario comunal en articulación del Currículo

Nacional

COMUNAL (Actividades de la comunidad)	PERSONAL SOCIAL	
	Competencia y capacidad	Desempeño
<p><u>Actividad 1</u></p> <p>Inicio cosecha de tubérculos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cosecha de papa ● Selección de papa <p>Señas: Miran las hojas de la papa que deben de estar seca para poder escarbar.</p> <p>Comidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Huatiada ● papa sancochada <p><u>Actividad 2</u></p> <p>Inicio de cosecha de granos:</p> <p>Trillada de quinua:</p> <p>Comida: kispña hacen a partir de la quinua molida y amasada.</p>	<p>“Construye su identidad”</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se valora a sí mismo. ● Autorregula sus emociones. 	<p>Participa de diferentes acciones de juego o de la vida cotidiana asumiendo distintos roles que, sin hacer distinciones de género.</p>
	<p>“Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Interactúa con todas las personas ● Construye normas, y asume acuerdos y leyes. ● Participa en acciones que promueven el bienestar común. 	<p>Realiza actividades cotidianas con sus compañeros/as de su entorno, y se interesa por compartir las costumbres, tradiciones, valores de su familia y la comunidad en la que vive.</p>
	COMUNICACIÓN	
	<p>“Se comunica oralmente en su lengua materna”</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Obtiene información del texto oral. ● Infiere e interpreta información del texto oral. ● Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. ● Utiliza recursos no verbales y para verbales de forma estratégica. ● Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. 	<p>Recupera información explícita de un texto oral. Menciona algunos hechos y lugares, el nombre de personas y personajes. Sigue indicaciones orales o vuelve a contar con sus propias palabras los sucesos que más le gustaron partiendo desde su experiencia.</p>
MATEMÁTICAS		
<p>“Resuelve problemas de cantidad”</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Traduce cantidades a expresiones numéricas. ● Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones ● Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo. 	<p>Utiliza el conteo hasta 10, haciendo uso en la lengua de mayor predominación en L1 y lengua de herencia en situaciones cotidianas en las que requiere contar, empleando material concreto o su propio cuerpo.</p>	

CIENCIA Y TECNOLOGÍA	
<p>“Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos”</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Problematiza situaciones para hacer indagación. ● Diseña estrategias para hacer indagación. ● Genera y registra datos o información. ● Analiza datos e información. ● Evalúa y comunica el proceso y resultado de su indagación 	<p>Comunica de manera verbal, a través de dibujos, fotos, modelado o según su nivel de escritura las acciones que realizó para obtener información. Comparte sus resultados y lo que aprendió</p>

Como se observa en el cuadro anterior, las áreas presentes en la investigación acción realizada son: personal social, comunicación, matemática y ciencia y tecnología. Para estas áreas, se tomó en cuenta las competencias, capacidades, y estándares de aprendizajes nacionales de la educación básica planteada en el Currículo Nacional, ya que el Currículo Nacional es un documento, de carácter oficial, que acompaña la función pedagógica del docente en toda su labor cotidiana. El Currículo Nacional también busca orientar al docente sobre lo que se debe lograr en la formación básica de los estudiantes, revisando de manera detallada los indicadores del desempeño por áreas.

Desde esta mirada, el Currículo Nacional toma en cuenta las orientaciones pedagógicas para el desarrollo de ciertas competencias. Para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, este documento menciona que se debe de partir de las situaciones significativas de ellos, lo cual permitirá generar interés en ellos mismo. También considera sobre el aprender haciendo que se basa en experimentar en el accionar de un contexto real en la que puede ser factible generar un aprendizaje fructífero, generando reflexiones y cuestionamientos en dar una solución a un problema identificado. Además, hace

mención sobre los saberes previos de los estudiantes que pueda recogerse desde la propia perspectiva del estudiante, y sus propias vivencias. A fin de que el docente pueda identificar y tomar en cuenta su conocimiento, y profundizar sobre el tema de interés del estudiante o el tema planteado del docente, articulando para un buen aprendizaje. A sí mismo, esencialmente toma en cuenta sobre el trabajo cooperativo en las distintas tareas que se les encomienda por parte del docente.

Además, algunas orientaciones pedagógicas giran en torno a lo comunicativo oral en la lengua de mayor predominancia del estudiante. Asimismo, se les introduce desde lo intercultural al considerar que es uno de los aspectos fundamentales en el reconocimiento de la diversidad que existe en los contextos.

Desde esta mira se trata de adecuar algunos desempeños de acuerdo a su realidad del estudiante, es decir, las prácticas culturales se toman en cuenta en la incorporación del conocimiento local. Prácticamente se hace relación desde el respeto y la importancia de la madre naturaleza, a las deidades, a los seres vivos que existen en ese entorno. En esta perspectiva se trata de articular y aplicar un diálogo de saber desde sus prácticas culturales y del saber occidental. Tomando en cuenta en la planificación curricular entre el calendario comunal y el calendario cívico escolar. A fin de obtener un aprendizaje intercultural desde dos miradas distintas, sin tratar de minimizar una cultura a la otra, considerando que todas son importantes.

Hay que salvar la dificultad que existen escasos materiales en la lengua originaria que no son usados por parte de las docentes. Esto hace que la lengua originaria no sea visible en la institución educativa. Por eso con el apoyo de la dirección tuvo la voluntad de gestionarse algunos textos y cartillas que puedan facilitarles a los estudiantes a partir de lo básico: historias/ cuentos y cartillas en la lengua aimara. Es más, en algunas se elaboraron materiales

concretos en la que puedan palpar y visualizar “paleógrafos”. En esencial, de manera respetuosa se aprovechó los recursos naturales que existen en el espacio de la comunidad a partir de la propia vivencia de los estudiantes. De esa manera se trata de introducir la oralidad en la lengua aimara a partir de la elaboración de materiales concretos y visuales de acuerdo al área trabajarse, y el uso del espacio interno y externo de la I.E.

Se considera que la EIB no sólo se centra en la lengua, la cultura y el saber local del contexto, sino también tienen una visión más amplia de hacer conocer otros saberes externos que existen en el país. Al introducirse desde las actividades de aprendizaje de comparación y profundización.

Desde esa mirada más general, en los posteriores resultados se muestra los ejes de indagación en la investigación realizada. Tomando en cuenta los espacios, momentos, estrategias, agentes y/o actores involucrados para revitalizar y fortalecer la oralidad de la lengua originaria del contexto.

5.1. Estrategias para la revitalización del idioma aimara, a través de la oralidad de los niños y las niñas

Para este eje de la investigación, se implementaron distintas estrategias para revitalizar la lengua aimara en distintos momentos y espacios, como actividades permanentes y actividades vivenciales y lúdicas.

Primero, las actividades permanentes consisten en introducir la lengua aimara a partir de la oralidad básica: saludo en la mañana, refrigerio, clima, juego libre y despedida. Esta actividad también implica la implementación de un espacio en el aula denominado “aymarata yatiqañani – aprendamos en aimara”. Segundo, las actividades vivenciales se realizan dentro y fuera del aula, como en la chacra y la cocina. Tercero, las actividades lúdicas buscan generar motivación al utilizar la lengua aimara mediante juegos, canciones, poemas, cuentos, adivinanzas, videos, etc. Las actividades mencionadas se articulan con la implementación de proyectos interculturales y actividades de aprendizajes. Estas mismas generaron aprendizajes significativos en los estudiantes, a partir de la combinación de áreas integradas que tomen en cuenta el calendario comunal. Además, estas actividades requieren que los niños y las niñas tengan un posicionamiento más positivo en torno a sus saberes locales y otros conocimientos externos. Por último, mediante la aplicación de la caracterización psicolingüística inicial y final, se hace una evaluación para hacer un balance del proceso de oralidad de la lengua aimara.

Teniendo el contexto identificado, desde la caracterización, se decidió realizar acciones donde los niños/as se encariñen por la lengua de sus antepasados, el aimara. De esta manera, afirman su identidad y valoran sus saberes locales que les permiten vivir en armonía, considerando una estructura cultural del cuidado de la lengua aimara. En este sentido, los y

las niños/as se sentirán libres en expresarse en el idioma aimara. A continuación, se plantean las siguientes acciones ejecutadas:

5.1.1. Uso del aimara en actividades permanentes

Según Garate (2010), las actividades permanentes se dan en distintos momentos pedagógicos. Estas actividades pueden darse en las horas de recreo, el tiempo libre o durante el horario de juego. También pueden ser insertadas en las actividades comunicativas. El docente es quien provee un ambiente para los juegos verbales, juegos de roles y la entonación de canciones.

De manera cotidiana, estas actividades son rutinarias en la lengua aimara, ya que incorporan palabras utilizadas de su mismo contexto. Esto conlleva a introducir el uso oral de la lengua aimara en los estudiantes, empezando desde lo básico hasta llegar a lo complejo. De esta manera, se adapta su mismo lenguaje paulatinamente, los niños y niñas se expresen en distintos momentos y espacios.

a. Saludo

El saludo se realiza en el momento de la llegada de los estudiantes y al empezar la actividad pedagógica. En primer momento, la maestra y los estudiantes entran en diálogo al momento de ingresar al aula como se aprecia el siguiente dialogo (CNRSA2, CNRSA3, CNRSA4, CNRSA5).

- A. Yatichiri/profesor: ¿kamisarakí Raquel? / ¿cómo estas Raquel?
- B. Yatiqiri/estudiante: waliki / bien [Traducción propia]

El segundo momento, el saludo se dirige a un grupo mayor cuando inicia las actividades de aprendizaje. Para ello, se incrementa más vocablos complejos como se muestra en el siguiente dialogo (CNRSA2, CNRSA3, CNRSA4, CNRSA5).

- A. Yatichiri: kamisaraki wawanaka, aski alwakiphanalla-urukiphanalla / como están niños/as buenas días.
- B. Yatiqirinaka: waliki yatichiri / bien profesor
- A. Yatichiri: ¿Kunjamasiptasa? / ¿Cómo estan?
- B. Yatiqiri: waliki – jani waliki / bien – no estoy bien
- A. Yatichiri: ¿kunata? / ¿porque? [Traducción propia]

El dialogo presentado, los estudiantes deben de justificar sus emociones a partir de la pregunta que plantean la maestra. Ellos responden de acuerdo a la emoción positiva y/o negativa que se encuentra. Al mencionar que no se encuentra bien, se le pregunta el ¿Por qué? De esta manera pueda compartir su emoción, y ayudarla de alguna manera más positiva, es decir alegrarla. La maestra introduce distintas dinámicas de motivación, así, por ejemplo, una de las canciones en aimara como el saludo del kamisaraki como se muestra en la siguiente (CNRSA2, CNRSA3, CNRSA4, CNRSA5).

Kamisaraki

kamisaraki jilata,
Kamisaraki kullaka (kuti)
thuqt'asiñani jilata
thuqtasiñani kullaka (kuti)

Esta canción consiste en un saludo entre un hermano y una hermana de la comunidad entre que siempre se encuentra en distintos espacios o actividades que realizan. En este caso hace referencia en un encuentro de un baile. Considerando que en la cosmovisión andina se toma en cuenta el tema de la dualidad, así pueda complementarse unos a otros. En este sentido, los y las niños/as bailan y cantan en pares al ritmo de la canción, es más todos/as bailan de manera colectiva. Tomando en cuenta la práctica colectiva y la unión de la danza.

b. Clima

El clima es una de las rutinas que se realizan en el momento de la asamblea, donde se les pregunta a los estudiantes sobre el clima del ambiente basado en su contexto como lluvioso, soleado y nublado. Ellos tienen una posibilidad de verificar el clima de su entorno sobre cómo se encuentra. Es más, se hace uso de la imagen en la que pueda facilitar la identificación. Ya que es importante tomar en cuenta los materiales concretos, visuales en la que puedan expresar o responder de manera oral como (CNRSA5, CNRSA6, CNRSA7, CNRSA9, CNRAVSA3)

Jallu/ Lluvioso
Inti,lupi/Soleado
Qinaya/Nublado [Traducción propia]

Los estudiantes pronuncian en aimara las palabras mencionadas jallu, inti, qinaya con la ayuda de una imagen visual en la que facilite comprender. Asimismo, se les cuestiona de manera crítica el por qué se encuentra de esa manera el clima. Se trata de insertar sobre la importancia del clima del contexto, en principal sobre las épocas que se dan durante el año: época seca, época lluviosa. Enfatizando en su saber del estudiante que tienen en conocimiento sobre el clima, de esta manera se profundiza sobre su saber del clima. La mayoría indicaban que cuando cae lluvia tienen que estar cubiertos con plásticos y abrigados, sino se mojan y se enferman. Por eso se puede decir que es importante verificar y conocer el tiempo del clima del contexto.

c. Refrigerio

El espacio del refrigerio permite a que todos los y los estudiantes puedan expresarse naturalmente en la lengua su mayor predominación, tratando de hacer uso de la lengua aimara, ya que, algunos tienen esa noción sobre algunas palabras que escucharon en mandos o indicaciones en su vivencia y su cotidianidad en el hogar y en otros espacios. Ya que, su mismo contexto bilingüe facilita en la comprensión de la lengua en algunos estudiantes, porque, los padres de familia tienen como medio de comunicación de transmitir en la lengua aimara en distintos espacios. Por eso se trata de enseñar y reforzar las palabras y/o frases aimaras para que traten de encariñarse con la lengua. Básicamente se trata de recuperar esa práctica en la que hacen uso de la lengua aimara, en este caso en el refrigerio o un compartir como se detalla (CNRSA8, CNRSA9)

manq'añani/comemos, yanapita/ayúdame por favor, waxt'ita/invítame, sillp'irma/pélalo, kurch'urt'araqita/ábremelo (envase de botella) y silp'i jaxtma/bota las cascaras entre otros. [Traducción propia]

Este momento del refrigerio se trata de recuperar y enseñar algunas palabras usuales que se utilizan en su cotidianidad de su contexto como en las mañanas, al medio día y en la noche del compartir. También, los valores que se utilizan de manera respetuosa y la reciprocidad del compartir. Por eso se tomó en cuenta este momento, a fin de que puedan tener ese interés en aprender y hacer uso en la lengua aimara. De esta manera puede ir pronunciando paulatinamente y potenciando su oralidad a partir de otros vocablos que son usados en su mismo contexto bilingüe. Ya que, tienen esa noción de poder adaptarlas o reconocerla considerando que su mismo contexto favorece en esta revitalización lingüística.

d. Juego libre y sectores

En este espacio el niño o la niña juega con su propio cuerpo de manera innata. El niño/a decide donde, como, con quien jugar, y que materiales utilizar. Prácticamente se siente en plena libertad de jugar, descubrir, manipular, palpar todo al alcance que se encuentra a su mano. Es por ello, en este punto se introduce la lengua aimara en comandos y/o indicaciones más generales como se muestra (CNRSA9, CNRSA10)

Anatiri sarañañani/vamos a jugar, k'ataki k'ataki/rápido, q'aspa uchxatasipma/pónganse su gorra, jani nuwasiñampi/sin pelear [Traducción propia]

En la mayoría de las semanas del juego libre se hizo el uso de la lengua aimara. Inclusive, se les introdujo otros léxicos y/o vocablos en su proceso de aprendizaje como k`achañaki/sumataki – despacio entre otros que fueron utilizados. De tal manera puedan ir asimilando a través de la escucha sobre algunas palabras mencionadas en la lengua. Más aún, en algunos momentos se les retaba a que indaguen otras palabras que hacen uso en el hogar. Para ello, tienen que preguntarles a sus familiares o parientes cercanas. Sin embargo, se percibió que están concentrando en los juegos que les motiva como saltar, correr y otros. Esto permite a que no se recuerden, y no preguntan a sus familiares y se queda ahí. Desde esta experiencia se involucró introducir la lengua aimara en todos los momentos del juego de los sectores, preguntándose y respondían (video).

A. Yatichiri: ¿kunsa lurasktha? / ¿Qué estás haciendo?

B. Yatiqiri: estoy jugando con esto

A. Yatichiri: ¿Kunasa ukaxa? / ¿Qué es?

B. Yatiqiri: es un gusano, tele, mariposa.

B. Yatichiri: ¿ukasti? piedrita, estrella, flor, mariquita. [Traducción propia]

Los niños y las niñas en un principio dificultaban en comprender y responder sobre algunas preguntas que se les hacía. En el proceso del juego libre paulatinamente se fueron adaptando

sobre que se está preguntando. Incluso se preguntaba las mismas preguntas, con más razón respondían en castellano, unos que otros respondían en aimara como (video).

A. Yatichiri: ¿kunasa ukaxa?/ ¿Qué es?

B. Yatiqiri: phuku, phugon /olla

A. Yatichiri: En aimara que se dice “objeto de un animal” y otros.

B. Yatiqiri: uwija, plato, cuchara [Traducción propia]

Así entre el estudiante y la maestra se fue impartiendo el dialogo. Incluso se les pregunta otras palabras en aimara como ¿qhawqhasa?/ ¿cuánto es?, ¿Kuna samisa? / ¿Qué color es? Entre otros. Al mismo tiempo se les preguntaba y enseñaba en aimara. Uno de los niños de nombre Jeral decía ¿Qué significa esto? Señalando el objeto. La cual se le tenía que traducir en aimara y nuevamente repetir y pronunciar junto con él.

Por eso, a los estudiantes permitieron introducir palabras aimaras de manera suelta en juego libre y sectores, a partir de diálogos e interacciones con la docente. De esta manera, ellos se sintieron en confianza, y se desenvolvían de manera libre en distintos espacios de juegos que se encontraban.

e. Espacio de lengua aimara

El espacio de lengua aimara se apertura como parte de uno de los sectores de juego. Donde los niños y las niñas puedan involucrarse a partir de sus juegos tradicionales, saberes locales y culturales que aún mantiene en el contexto. En principal en este espacio se requiere que los niños/as tengan ese afecto de expresarse en la lengua aimara en cualquier momento de su juego. Por esa razón se denominó de nombre “Aimarata aruskipañani”.

Imagen 1: Juego en el sector de cocina



Fuente: Foto propia

Prácticamente, como se observa en la imagen 1 (CNI1), en este espacio se introduce materiales concretos que son parte de su contexto como juguetes de miniaturas en barros: utensilios de cocina, animales, objetos entre otros. A fin de que puedan conocer los nombres de cada objeto en aimara.

Incluso en su primer inicio intentaron comunicarse en aimara donde decía “ya esta es mi cucharita chalaqololo tunati ya está que fríe la cuchara” (video). Se puede analizar, el niño/a esta en su proceso de aprendizaje en la lengua aimara como lengua de herencia, ya que, algunos tienen el castellano como lengua materna, considerando que dificultan en comprender y en expresarse en aimara. Mientras otros tienen el aimara como lengua de herencia.

La lengua se trató de impulsar paralela a la cultura. Al niño/a se les facilitaba materiales tangibles para que puedan tener un acercamiento en la oralidad de la lengua aimara. Los niños palpan el material de manera inconsciente, y entra en diálogo de juego. Inclusive, en el juego de sus juguetes asume un personaje en la que interioriza ser parte de su

personaje, así, por ejemplo, las muñecas. También como se observó en uno de los juegos que menciona:

- A. Yatichiri: ¿kunasa?/ ¿Qué es?
- B. Yatiqiri: alpachu/alpaca
- C. Yatichiri: ¿kawkinsa utji?/ ¿Dónde vive?
- D. Yatiqiri: Está en la casa amarrado. [Traducción propia]

De esta manera, los estudiantes se requieran que tenga esa iniciativa en escuchar e intentar en expresarse en la lengua aimara, es decir, en palabras que pueda facilitar su expresión. Tratando de interiorizar que quiere decir y qué significa, como se ve en la imagen 2 (CNI2)

Imagen 2: Juego de la familia



Fuente: Foto propia

Por un lado, más aún se trata de incentivar a través de su propio juego simbólico y recreado, ya que, el aprendizaje de una lengua se inserta desde ese punto. Cabe señalar que, el niño o la niña se desenvuelven en este espacio de manera natural, y sin ninguna dificultad. Es más, el juego parte desde su propia vivencia que permite asumir un rol fundamental, en este caso de la familia, así por ejemplo, una de las niñas representa a una madre. Ella en su espalda lleva a su hija/o y al mismo tiempo lleva a vender huevos de gallina en una canasta.

Se les preguntaba en aimara ¿kunsa luraskta? / ¿Qué está haciendo? Ella respondía que estaba llevando huevos para vender. Entonces se puede afirmar que si comprende en algunos términos porque es su propia vivencia en casa. Mientras, algunos niños y niñas tenían dificultades en expresarse, al preguntar en pocas ocasiones respondían el aimara.

Por otro lado, todos los materiales son presentados en la lengua aimara acompañado de imágenes ubicadas en el espacio de aymarata aruskipañani. La finalidad de estos materiales fue que puedan visualizar y tener esa iniciativa en aprender la lengua, porque se ubicaban cuentos, canciones, números, colores en aimara. En esencial los paleógrafos o de las actividades de aprendizajes realizadas durante todo el proceso de la investigación., Considero que permite motivar o incentivar en el uso de la lengua aimara a través de su oralidad insipiente como se muestra en la imagen 3 (CNI3).

Imagen 3: Sector de aymara aruskipañani



Fuente: Foto propia

Los materiales mencionados fueron gestionados por parte de la dirección, se encontraban en el espacio designado de lengua. Los materiales en su mayoría se encontraban en la lengua aimara como jarawinaka y fichas de pachamamampi k'uchiki jakasipxañani.

Estos fueron netamente en la lengua a acompañados de la imagen para su mejor comprensión de los estudiantes, permitiendo tener un vínculo más cercano con la lengua. En este espacio se contaban cuentos, historias en la lengua, ellos respondían desde su comprensión, claro que facilitó la misma imagen sobre el contenido de los materiales. Más un transmite mensaje de hechos reales para que puedan reflexionar, y poner en práctica.

f. Despedida

El término de despedida consiste en la persona que se despide en cualquier espacio que se encuentre sea en dúo o en colectivo. Considerando que es un valor fundamental en el aspecto de la despedida como el saludo. El no saludar o despedirse se considera como faltar el respeto hacia la persona, en principal a las personas adultas, y de tercera edad. Ya que, aún mantienen ese valor. Un mensaje de mi abuela.

Por esa razón, la despedida se les introdujo en la lengua aimara, pues en la comunidad investigada unos que otros mantienen ese valor del saludo y la despedida. Las generaciones adultas transmiten ese valor hacia las nuevas generaciones con la intención de prevalecer, porque es su forma adquirida desde sus antepasados. En este sentido, se presenta una experiencia desde un ámbito educativo institucional. Donde se introduce la lengua aimara mediante una despedida que suele realizarse en las comunidades rurales como se muestra lo siguiente (observación)

Jakisiñkama/ hasta luego
q'arurkama, arumantikama/ hasta mañana [Traducción propia]

Son palabras sueltas, entonces, el niño o la niña a medida que va expresando se les introduce una despedida más completa como jakisiñkama yatichiri, sino arumankama masinaka. Es más, ellos hacen esa práctica con los más cercanos con la que se encuentran, las cuales pueden

ser compañeros, amigos, tíos/as, etc. En principal con las maestras del aula, por eso, se realizó de forma cotidiana (observación).

- a. Yatichiri: jakisiñkama Pia
- b. Yatiqiri: jakisiñkama yatichiri entre alegría [Traducción propia]

Dicho brevemente, la lengua aimara se introdujo en distintos momentos de las actividades permanentes mencionadas, impulsadas de manera cotidiana en el uso oral. Mediante estas actividades mencionadas se trató de revitalizar la lengua al momento de entablar diálogo entre maestra y estudiantes. El estudiante en su proceso de adquisición de la lengua escucha términos/vocablos en la lengua aimara, y paulatinamente internaliza e incrementa su producción oral. Es más, el objeto asocia con la lengua.

5.1.2. En actividades vivenciales

Según Chuquimamani (2016), las actividades vivenciales son “generadoras de conocimientos y aprendizajes de las otras áreas curriculares, claro que éstas serán instrumentadas en castellano. Sin embargo, los docentes de aula deben continuar en la lengua una vez por semana (...)” (p.4). De esta manera, en este apartado se aborda el tema de la introducción de la lengua en el ámbito educativo mediante estas actividades.

Asimismo, se puede precisar que las actividades vivenciales parten desde el hacer y sentir del estudiante, los cuales permiten conectarse espiritualmente con la madre naturaleza. Los transmisores de esta actividad son los agentes de la comunidad: padres, madres, sabios, docentes, entre otros. Por lo tanto, se plantea lo siguiente:

- Observar: Los estudiantes escuchan y observan, de manera respetuosa, el accionar de los agentes, ya que son considerados como personajes modelo en la guía de su

aprendizaje. Es más, estos agentes transmiten un sinnúmero de sabidurías/conocimientos a partir de sus experiencias y vivencias.

- Vivenciar: Haciendo, palpando, manipulando y descubriendo, los estudiantes entran en contacto con la naturaleza, involucrándose a mayor profundidad con su propio saber, en las diversas actividades. Inclusive, ellos disfrutaban y/o gozaban de esta actividad sin necesidad de lastimar a los seres vivos, y a su entorno que la rodea.

Para realizar la actividad vivencial, se tuvo que observar y analizar el calendario comunal en relación a qué actividades se realizaban durante el mes. Incluso, se les preguntó a los estudiantes qué actividades realizaban sus padres durante temporadas específicas. A partir de estas respuestas, se seleccionaron las actividades significativas para el aprendizaje de los estudiantes. Al tener en cuenta la actividad elegida, la maestra indagó a mayor profundidad sobre qué estrategias significativas podrían promover e incrementar la comunicación oral en la lengua aimara en las áreas de comunicación, personal social, matemática y ciencia tecnología del currículo nacional. Para la selección de las competencias y capacidades se utilizó proyectos interculturales, elaborados en torno a la realidad socio cultural y lingüística de los estudiantes, a fin de facilitar el desarrollo de las capacidades orales aimara en distintos espacios y momentos.

Asimismo, para realizar esta actividad, se buscó aliados en los padres de familia, o un yatiri, con los que se podía colaborar, participar y enseñar los saberes locales que aún se mantienen en la comunidad, sean agrícolas, festivos, o religiosos. De esta manera, se trató de insertar la lengua aimara como medio de comunicación en esta actividad vivencial, ya que la mayoría de actividades agrícolas eran transmitidas en aimara. Desde esta mirada, el espacio de aprendizaje es la chacra.

Por su parte, el docente, la madre de familia, o yatiri, o una persona experta enseña el accionar que deben realizar los estudiantes, partiendo y/o transmitiendo netamente en la lengua propia del contexto. Los estudiantes logran escuchar y participara en las actividades e, inclusive, pueden preguntar de acuerdo a su comprensión (Chuqimamani, 2016, p.3)

a. Actividad vivencial n° 1 - La cosecha de papa

En esta medida, se considera que el espacio de la chacra “cosecha de papa” es un espacio fundamental, en donde, el estudiante pueda tener ese disfrute con las actividades productivas que realizan una sola vez al año. Asimismo, permitiendo generar ese aprendizaje en la que pueda aportar y desarrollar una de sus capacidades, la oralidad. Es más como se describe de la siguiente manera:

Este día se fue muy temprano en compañía de los niños y niñas. Ellos llegaban a la IE con ansias para hacer la huatiada y cosechar la papa. Cada uno venía con sus piquillos, algunos de 3 años complementaban con traer papa y queso, teniendo ese negativismo que se golpearían con las herramientas solicitadas. Las madres de familia se encontraban emocionadas por la que por primera vez salieran sus hijos/as a la chacra. (CNRAV4)

Al ingresar al aula se saludó en aimara, y se repasó la canción en aimara titulada de ch’uqi llamayuri que fue trabaja días anteriores. Luego, posteriormente cantarla en la chacra. Esta canción se implementó como una de las estrategias, en la que cantan a la cosecha de papa, y que herramientas se hace uso para esta actividad. (CNRAV4)

Ch'úqi llamayuñani

ch'úqi llamayuña
wali sumawa (kuti)
nayasa liwjanani
jumasa liwjanani, wayay. (kuti)
(Ministerio de Educación, 2017, p.38)

Los niños y las niñas cantaron con entusiasmo al ritmo de la canción del auki auki, una de las canciones cantada con referencia a los abuelos. En esta canción algunas tuvieron dificultades en la pronunciación de la palabra que lleva de apóstrofe como “ch'úqi” fue pronunciada como chuqi/chuki. A los estudiantes que tenían dificultades se les hacía pronunciar nuevamente el vocablo. Asimismo, hicieron uso de sus herramientas para acompañar en el canto. Después señalaron que tenían esas ganas de ir a la actividad planificada sobre la cosecha de la papa y huatiada.

Entre todos/as nos organizamos y salimos fuera de la IE. En el camino los niños miraban y decían que las casas son de colores, mencionando como la puerta es chupika/rojo en aimara, también, los pastos son qillu/amarillo, la nube es larama/celeste, ellos recordaron sobre los colores en aimara, y hacia esa relación el ambiente de su entorno. De esta manera, preguntaban cómo se llamaba la piedra y se decía qala, decían como se llama las nubes y se decía qinaya/nube, ellos construían “larama qinaya/nube celeste” incluso decían ya se “yo” aimara uno de los niños de nombre Zamir. (CNRAV4)

Se puede señalar que los niños y niñas se encuentran en ese proceso de aprendizaje de la lengua, es más poniendo en práctica a partir de las semejanzas que encuentra en su entorno. Aún más se les reforzaba, y se les introducía otras palabras que se encontraba en el camino como chhilliwa, julpa/terron, liwjana/pico entre otros. Ellos repetían cuando se les mencionaba en aimara. En el lugar, los niños y las niñas saludaron en aimara, y se encontraban entusiasmados en realizar esta actividad vivencial. Entonces cantamos la

canción repasada, luego, una de las mamás explica a todos/as los niños sobre la cosecha de la papa, donde explicaba mediante su accionar:

- primero tenemos que hacer como coger el pico cuidadosamente sin chancarnos,
- además escarben la papa sin partirlo en dos porque lloran,
- deben de lanzar cuidadosamente en a la red.

Luego, se aprovechó en dialogar con niños y niñas sobre los picos que se ha pedido juntar en un solo lugar, preguntando: ¿Cómo son? ¿De colores son? ¿Qué puedo hacer con esta herramienta? ¿Cómo podemos ordenar? Etc. Decían:

- que era grandes, pequeños, chiquitos.
- otros decían que podemos ordenar de grande, mediano y pequeño.

Incluso se recordaron en aimara y pronunciaban jacha, iska. Entonces se tenían que estimular repitiendo, hasta que logren una palabra bien pronunciada. Incluso se aprovechó preguntar sobre las herramientas: tamaños, colores, y su utilidad. Y decían:

- Que es de color pasto.
- Escarbamos papa, con el pico.
- El pico sirve para hacer hueco.

Incluso en su momento atendían todos y todas, luego se empezaron de aburrirse, porque tenían esas ganas de escarbar, y empezaron a coger sus herramientas. Ante esta situación a los niños y niñas que tenían sus herramientas se les empezó a entregar pequeñas parcelas para que puedan escarbar la papa como se puede observar en la imagen 4 (CNAV4).

Imagen 4: La cosecha de papa



Fuente: Foto propia

Mientras con los niños y niñas menores de edad, se les dio otras responsabilidades como recoger las papas uno en uno de la tierra. De esta manera, los niños y las niñas con la ayuda de la mamá escarban los surcos. Ellos sonreían, cogían la papa y cariñosamente llevaban donde encuentra una cantidad de papa en la red, sin maltratarlos. En el proceso decían que era pequeño, grande, tiene ojos grandes, que tiene grano, manchas, etc. (...). (CNRAV4).

En cuanto a los niños/as pequeños de 3 años se cansaron, y no tenían interés en escarbar la papa, y empezaron a jugar con la tierra haciendo caminos pequeños, y otros hicieron hoyos pequeños y hondos con sus herramientas, incluso echaron agua para jugar dibujos en la tierra. Prácticamente en este juego creado por ellos disfrutaron porque todos se sumaban, cuando habían empezado los pequeños. Algunos empezaron a comer tierra mojada que decían que dulce como chocolate.

Imagen 5: Elaborando el horno de la huateada



Fuente: Foto propia

Los niños de 5 años al escarbar una cantidad de papa nos vamos al lugar de la huateada como se observa en la imagen 5 (CNIIV5). Otra de la mamá que ayuda en construir y explicar el horno. La mamá ordenaba que traigan terrones para la casa de la huateada en aimara como k'achañataki jach'a khula aptanitxitata entre otros. Los niños y niñas traían y se les

entregaban en su mano de la señora. Después de terminar el horno se les encargo a 4 niñas que ayuden a cocinar. Los demás que sobraron se les designaron que ayuden a escarbar papa, se pudo percibir que algunos inconscientemente empezaron a sacar los gusanos, decían se lo está comiendo. Se puede percibir que tienen un sentimiento y afecto por las plantas.

En este espacio pueden palpar y disfrutar la cosecha de la papa aprovechando los tamaños, colores, características de las papas, formas de la papa, terrones y herramientas, etc. Por eso se puede decir que esta actividad vivencial integra las diversas áreas en la que se puede aprovechar, tomando en cuenta desempeño, propósito o el objetivo que se quiere lograr con los estudiantes. (CNRAV4)

Las actividades vivenciales parten desde su saber local de la población, tomando en cuenta la chacra como eje fundamental en la que posibilita la libre expresión oral a partir de sus comentarios, anécdotas y experiencia vividos por el estudiante. Inclusive tiene una posibilidad de desenvolverse sin ningún temor en la lengua de su mayor predominancia.

También, la estrategia se realizó dentro del espacio educativo. Donde, los estudiantes vivencian a partir de materiales concretos y reales que hacen cotidianamente en su contexto, en principal en la familia como muestra la siguiente estrategia.

b. Actividad vivencial n°2 - La preparación de alimentos

La estrategia se define como un aspecto de la socialización familiar y comunal, partiendo desde la preparación de los alimentos, saludar, trabajar, las normas, valores que existen en la comunidad. Los docentes, la familia y la comunidad se involucran en la enseñanza en la lengua del contexto a partir de mandatos. Los estudiantes se apropian de ese contenido cultural que realizan cotidianamente, y paulatinamente se utiliza la lengua como medio de comunicación. Es decir, son dos aprendizajes al mismo tiempo (Chuqimamani, 2016, p.9).

En este sentido, la estrategia para una revitalización lingüística se plantea desde las acciones en la pueda realizar el estudiante. Basándose en la escucha de mandatos por las personas hablantes de la lengua originaria, en este caso la familia, la docente como se menciona en el párrafo anterior. La cocina es un espacio donde vivencia su realidad a partir de la preparación de un plato típico del contexto, en comparación de otros platos que pueden prepararse, así, por ejemplo, las acciones de loncheras saludables que realizar.

Los estudiantes para involucrarse en la cocina, primero conocen los ingredientes que se utilizaran para el plato que se planea. En este caso, hacen una preparación de una lonchera saludable de “Torrejas de quinua, papa y habas sancochada”. Para ello, los ingredientes se les mostró en concreto y mencionando oralmente en aimara: jak´u/harina, ch´uqi/papa, jawasa/habas, jayu/sal, uma/agua, k´awna/ huevo, espinaca. En este palparon y pronunciaron en aimara, luego se pasó a la preparación. Asimismo, se les preguntó sobre qué utensilios utilizan en casa para preparar los alimentos. Los estudiantes mencionan en castellano y se les anotaban en un papelógrafo “imagen y letra” De esta manera conocemos y nos organizamos para la preparación.

Después, se organizó en pequeños grupos como se aprecia en la imagen 6 (CNAV6) para que puedan asumir sus roles como pelar habas, pelar papa, hacer la masa de la quinua.

Imagen 6: Niños/as pelando papa



Fuente: Foto propia

En esta actividad de preparación se realizó con algunas madres de familia, y la docente. No obstante, una de las maestras del aula manera negativa señaló que la actividad realizada de pelar papa es arriesgada, porque, se cortaría la mano, y que se molestarían sus madres. Ante ello, se les explicó que tenían tener cuidado, poniéndolos el ejemplo para que pelen.

Así se empezó cuidadosamente hacer la preparación, y se les explicaba a partir de palabras sencillas en aimara como órdenes. Los estudiantes se divertían al asumir su rol y se desesperaban en la preparación que hicieron. Y con otros nos encargamos en freír el pan, en una de ellas menciona un niño thaxti. (CNRAV3). Se puede mencionar que algunos estudiantes entienden, inclusive conocen algunos objetos, acciones, alimentos en la lengua aimara. Se puede mencionar que tiene el temor en expresarse, entonces se requiere como dice el dicho “sacar con cucharita lo que tiene adentro”.

También se muestra otra de las actividades vivenciales de la preparación de alimentos saludable, titulado elaboremos el k'ísipiño.⁴ La cual, se empezó esta actividad con los niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Se empezó a explicar en aimara los ingredientes y materiales concretos que necesitaremos para la elaboración del k'ísipiño. La cual se mostró: phuku - olla, ch'illiwa - paja, q'atawi - cal, aceite, jayu - sal, uka- agua. Luego, la madre de familia reforzó con algunos materiales que no trajimos como azúcar, anís, etc. (CNRAV1). Se considera que cada persona tiene distintas formas de hacer el k'ísipiño como se observa en la imagen 7 (CNAV7).

Imagen 7: Elaboración del k'ísipiño



Fuente: Foto propia

La mamá explico sobre el kispíño donde logra mencionar que la quinua es uno de los alimentos nutritivos y con vitaminas (...) nosotros sembramos la quinua y la cañahua para que ustedes coman en la casa, y para que no estén desnutridos. Después se empezó a masar delante de los niños, mezclando la harina de quinua, sal, cal, agua como se aprecia la imagen (CNAV6). Al terminar de amasar se les repartían en pequeñas porciones para que puedan

⁴ Pequeñas masas de forma de bolas aplanadas envase a quinua de harina

hacer ellos, es decir, lo que le gusta hacer con la masa. Todos estaban elaborando animales con la harina. Se les preguntaba de qué color es, que estamos haciendo, porque que estamos haciendo, algunas veces habían hecho. De esta manera entablamos el diálogo en la lengua de mayor predominación. Enfatizando el aimara en la mayoría de las indicaciones que se les ordenaban como phuku pasayanita, uma uchantañani.⁵ Prácticamente en este espacio tienen la libertad del accionar, expresarse en la que puedan. De esta manera se trata de fortalecer el aspecto comunicativo en la lengua aimara como lengua de herencia, y para otros como segunda lengua L2.

Asimismo, para conocer otros alimentos saludables se realizó en comparación de otro saber “preparamos la ensalada de fruta” en referencia de hacer conocer sobre otro de los platillos desde otro contexto. En esta actividad como se observa la vivencial del estudiante: palpando, manipulando, experimentado, descubriendo de cómo es la preparación. La cual se siguió el mismo proceso que se muestra en las anteriores vivencias: “ingredientes/productos/ utensilios y procedimiento a preparar” (CNRAV2). Para este caso, las indicaciones se dieron de manera general, y en palabras sencillas como llata aptanma, sumataki/k´ataki⁶ entre otros. Sin embargo, se dificultó en profundizar los ingredientes que necesita una ensalada de fruta, ya que, en la lengua aimara hay pocos términos en caso de la fruta. Se trató de hacer uso del castellano en la medida posible.

Se puede señalar que todas las actividades vivenciales permiten generar un aprendizaje colectivo, cooperativo desde su práctica cultural. En esencia, descubriendo y experimentando su saber local a mayor profundidad, en comparación de otro saber. Retroalimentando y aprovechando temas que se abordaron en torno a las actividades de

⁵ Pásame la olla y ponemos agua

⁶ Trae el lavador, despacio/rápido

vivencia. Considerando que la mayoría de las áreas se integran de manera articulada en estas actividades y se trata de aprovechar, sin desligar el desempeño o el objetivo a lograr.

Aún más en estas actividades los niños y niñas disfrutan y aprenden, ya que, son los protagonistas en el accionar de esta actividad. Y de esta manera concretar el producto que se plantea o quiere lograrse. Para ello, todos/as intervienen y a fin de encaminar bien esta actividad hechas, y llevarse ese aprendizaje significativo.

5.1.3. En actividades lúdicas

Las actividades lúdicas son motivadoras ya que introducen una serie de actividades divertidas que generan aprendizajes a partir de la creatividad y conciencia del niño desde su propio cuerpo. Gómez, Patricia, & Rodríguez (2015) argumentan que las actividades lúdicas favorecen la autoconfianza y la autonomía, convirtiéndose en una de las actividades recreativas y primordiales. Estas actividades son utilizadas para la diversión y el disfrute de los estudiantes, y sirven como herramientas educativas que ayudan a conocer sus realidades y favorecen la socialización con sus entornos. Es decir, las actividades lúdicas cumplen una función integradora que se realiza en distintos ambientes.

La aplicación de actividades lúdicas en la lengua aimara puede generar, de manera gradual, que los estudiantes se encariñen con ella. En los siguientes apartados, se abordarán diversas estrategias lúdicas, como canciones, poemas, cuentos, adivinanzas, juegos, entre otras.

a. Canción

Esta estrategia de la canción es una composición adaptada a un ritmo de la música andina o una danza que existe en el contexto aimara. Es más, el ritmo es adaptada a las canciones que se cantan en las aulas, así como los alimentos que ricos son entre otros. En base al ritmo giran las letras de la canción en aimara, construyendo términos/vocablos sencillos en la que facilite su oralidad. Asimismo, se toma en cuenta la creación de la canción como referencia de una actividad y/o hecho cultural, ejemplo, canto hacia la naturaleza, a la escuela, a la madre entre otros.

Chuqimamani (2016) plantea que el objetivo de esta estrategia parte desde las melodías y las letras de las canciones populares conocidas en su localidad. Generalmente, la canción es enseñada a cantar en la lengua quechua, la cual, puede ser dirigida por el profesor, y en vez de cuando con el yachaq o una madre de familia. La lengua instrumental o de comunicación debe ser en totalidad de la lengua quechua.

Desde esta mirada en el ámbito educativo, para revitalizar una lengua se introduce la canción en la lengua aimara como medio de estrategias en la que todos/as disfrutan y cantan emocionadas/os como se aprecia lo siguiente (CNSA9)

La la la
Nayaxa chuqitwa
Jumaxa jawasata
Jupaxa cibullawa
Saranqañani sarnaqañani (kuti)

Esta canción tiene una melodía de la danza de auki auki, y hace referencia hacia los pronombres personales: yo, tú, él/ella. En la que se interioriza y asume como parte del personaje, en este caso como parte de las verduras como se menciona: soy papa, tú eres habas, él/ella es cebada. Ya que, al asumir un personaje hace que se sienta importante en cantar las

canciones. Inclusive, los niños y las niñas con mayor facilidad se expresan oralmente en la lengua aimara a partir de canciones. Es más, se desenvuelven al hacer uso de su cuerpo mediante movimientos, ejemplo (CNSA14, CNSA15)

Janchinakasa uñt'añani

Pia thuqu thuqu thuqu thuqu

P'iqi, p'iqi (kuti)

Ampara, ampara (kuti)

Kayu, kayu (kuti)

Traducción propia al ritmo del cristiano

La canción mostrada se realizó en una de las actividades de aprendizajes, en torno al tema del cuerpo humano. Entonces para revitalizar la lengua de herencia parte desde lo básica, en esencial, desde la oralidad de la lengua aimara. Para, introducir el canto se entona el ritmo de la canción de “cristiano”. Poniendo el ejemplo y explicando desde su cuerpo del estudiante. Ejemplo, piqi/cabeza – tocan su cabeza, ampara/mano – tocan su mano, entre otros. En algunas que se encuentran dificultades se vuelve a que pronuncie bien la palabra, luego, vuelve a repetir una y otra vez a fin de que pueda pronunciarlos. Después del repaso cantan la canción en aimara.

Así mismo, los niños y las niñas puedan cantar la canción en la media posible, porque disfrutan al cantar. Por eso, la canción se le introdujo en la lengua aimara a partir del uso de su cuerpo como el “baile”, así, por ejemplo, la canción de los alimentos fue traducida en aimara como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4: canción de los alimentos y la lechuza

Manq'añakasa (CN519)	Qusquyaxa (CNS25)
Manq'añaja manq'añaja	qusquyaxa qusquyaxa (kuti)
Wali sumawa	siwa shu (kuti)
Wali sumawa	Qallpacha ch'uju (kuti)
Jiltañataki	Shu shu (kuti)
jani isk'añataki	
tatata	

Fuente: Traducción propia

Estas canciones tranquilamente se adaptaron de acuerdo a la melodía en la lengua castellana. El niño/a toma en cuenta esa noción del ritmo de la canción. Definitivamente en la mayoría de las actividades cotidianas se practicó como el caso de la canción qusquyaxa/la lechuza. La canción que calma el ruido, alboroto del estudiante en el aula. Al cantarla todos se encuentran en silencio. Entonces se pueda señalar que la canción estimula la oralidad de su voz.

En síntesis, las canciones facilitan la oralidad sin ningún temor de expresar, porque cantaron de manera grupal. Esto permitió a que se sientan confiados y seguros en cantarla. Solo que tuvieron algunas dificultades en vocablos que llevan apostrofes y glotalizadas en la lengua aimara. Considerando que las canciones son tomadas en cuenta de acuerdo a las actividades planificadas, y canciones que llamen la atención en los momentos en la que se encuentran alborotados.

b. Poema

El poema es una rima dividida en estrofas pequeñas, las cuales transmiten sentimientos, ideas, sucesos y vivencias que ocurren en la realidad, basándose en describir algo o en tejer relaciones. Terciada (2014) establece que los poemas “(...) son obras escritas en verso, que buscan expresar las emociones o impresiones del mundo para el autor, en donde es común el uso de la rima y otras herramientas del lenguaje” (.1). Entonces a partir de estas estrategias se pretende transmitir la lengua y la cultura enfatizando desde la oralidad. Ejemplificando el siguiente poema realizada en una de las actividades de aprendizaje entorno a la madre tierra.

Tabla 5: Poema a la pachamama

<u>PACHAMAMA</u> (NCRSA7)	<u>Madre tierra</u>
Nayaxa pachamamatwa	yo soy la madre tierra
Jani jachayapxistati	no me hagan llorar
Jani yanaka wiljapxamti	no me voten desperdicios
Suma jakaña muntha	y basuras
Qumachapxita	quiero vivir bonito
	cuídenme

Fuente: Elaboración propia

Básicamente este poema enfatiza desde la realidad que sucede en la madre tierra - pachamama, en donde se encuentra cada vez ante de la actualidad. Se percibió que la mayoría de los espacios se encuentran desechos, desperdicios que severamente se está acabando a la vida de los seres vivos que existen en la naturaleza. Con esa mirada se planteó ante los estudiantes el poema de la pachamama. A modo de reflexionar y poner en acción.

Se inició con el mimo a modo de practicar e introducir lo corporal en la declamación, empezando desde el uso de las manos. De esa manera se introdujo la lectura en aimara por parte de la docente. Luego palabra en palabra se hizo que pronuncien bien, en especial en la

glotalizadas y aspiradas, ya que, tienen algunas dificultades en pronunciar. Para ello, en un círculo entre todos repetimos 2 a 3 veces la palabra, de esta manera se introduce la pronunciación de la palabra paralela a la gestualización,

De la misma manera, se presenta otra de las poesías que se realizó en una de las actividades de aprendizaje, haciendo énfasis en un ser querido que siempre nos acompaña en la vida cotidiana de la vida, especialmente “la madre”. Es uno de los personajes a quien se le agradece cariñosamente con palabras hermosas. Por eso, con la ayuda de los y las niñas se creó el poema a partir del castellano, y con la ayuda de la maestra se tradujo en la lengua. De esta manera se tejió las ideas hasta consensuarla. Para ello los niños y niñas se encontraban motivados en declamar un poema en aimara hacia sus madres, la cual, se siguió, el mismo proceso del parrado anterior.

MAMITA

Hay mamita, mamita
Nayaxa wali munasma
Q´alpacha Chuymajampi
Warurt´añani,
thunqt´añani
Manqañani
Suma urumata. (CNSA25)

Fuente: creación propia

En ese día especial, declamaron con ganas y fuerte el poema dirigidos para todas las madres. Por eso se puede afirmar que los poemas ayudan a desarrollar el lenguaje oral a partir de las frases sencillas a complejas. Es más ayuda en el lenguaje corporal en hacer mímicas, gestos de acuerdo al ritmo de la poesía, para ello, juego un rol importante lo cognitivo a fin de que puedan memorizar y transmitir de manera verbal. Prácticamente, los poemas son creados y recreados hacia un objeto, un ser natural, un ser personal entre otros.

c. Dramatización

La dramatización es una escenificación colectiva, en la que cada individuo participante asume un personaje y rol, el cual está basado en un hecho real y/o un caso ficticio. Como Zavaleta (2017) menciona, "la dramatización es la acción de dar forma a personajes concretos, permite la libre expresión, siendo un juego que motiva a la espontaneidad e imaginación de cada niño/a". (p.16).

Los estudiantes realizaron una acción real en torno al tema que fue abordada "la familia". En esencial demostraron a partir de hechos reales en la que observan cotidianamente a sus padres y madres. Demostrando el rol que asume el personaje, ejemplo, la mama prepara alimentos para toda la familia.

Para realizar la dramatización se realizó una organización sobre que personajes asumirán. De esta manera en los personajes se introduce la lengua aimara a partir de su vivencia que suelen escuchar en sus hogares. Achachila abuelo, awicha abuela, wawita – hijo, mama tayka – papa auki pero de cariño dan otra connotación como mamita. Para ello, los niños y niñas en el sector de mi lindo hogar asumen más como un juego. Es por ello, que tratan de imitar tal cual, decidieron vestirse de la misma manera que observan a sus padres cotidianamente en el campo. Incluso decían que debía de cambiarme de ropa: pollera, chaqueta y faja. (CNRSA3) Asumiendo los roles que suelen hacer sus padres/madres en distintas actividades como la preparación de comida recordando sus saberes culturales, ejemplo, el papá mató a la oveja, gallina para sus hijos que coman. (CNRSA3)

En este espacio del juego de la dramatización de los niños se puede afirmar que es fundamental porque permite fortalecer y potenciar esas prácticas culturales que aún mantienen en la población. Inclusive permite que los estudiantes se desenvuelvan de manera natural sin ningún temor a nadie, enfatizando desde su propia vivencia observada.

La dramatización es una escenificación colectiva, en la que individualmente asumen un personaje y rol que involucra en la participación, partiendo desde un hecho real y/o un caso ficticio. En caso de los estudiantes realizaron una acción real en torno al tema que fue abordada “la familia”. En esencial demostraron a partir de hechos reales en la que observan cotidianamente a sus padres y madres. Demostrando el rol que asume el personaje, ejemplo, la mama prepara alimentos para toda la familia.

Para realizar la dramatización se realizó una organización sobre que personajes asumirán. De esta manera en los personajes se introduce la lengua aimara a partir de su vivencia que suelen escuchar en sus hogares. Achachila abuelo, awicha abuela, wawita – hijo, mama tayka – papa auki pero de cariño dan otra connotación como mamita. Para ello, los niños y niñas en el sector de mi lindo hogar asumen más como un juego. Es por ello, que tratan de imitar tal cual, decidieron vestirse de la misma manera que observan a sus padres cotidianamente en el campo. Incluso decían que debía de cambiarme de ropa: pollera, chaqueta y faja. (CNRSA3) Asumiendo los roles que suelen hacer sus padres/madres en distintas actividades como la preparación de comida recordando sus saberes culturales, ejemplo, el papá mató a la oveja, gallina para sus hijos que coman (CNRSA3).

En este espacio del juego de la dramatización se puede afirmar que fortalece y potencia la oralidad y la creatividad, ya que, el estudiante asume un rol fundamental “personaje”. Las transforma el espacio en algo real, que imita simbólicamente, es decir, actúan desde su propia vivencia de su entorno como el caso de la familia.

d. Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo consiste en interactuar, enseñar e intercambiar lo aprendido. Puesto que, cada uno tiene distintos ritmos de aprendizaje. Es por ello, entre todos/as se tratan de ayudarse mutuamente de uno a otros. De esta manera, estratégicamente se trata de insertar la lengua como medio de comunicación en el dialogo del grupo, así con llevar un buen aprendizaje en la ayuda de todos/as.

Quiamzade, Mugny, & Butera (2013, citado en Roselli, 2016) aclaran que el aprendizaje colaborativo es un proceso de construcción conjunta de significados en la enseñanza – aprendizaje. Puesto que parte desde el reconocimiento de interacción de pares o colectivos, involucrando al docente y todo contexto de enseñanza. Prácticamente no solo se trata de realizar trabajos grupales, sino promover el intercambio y la participación de cada uno.

Por tal razón, las estrategias fueron aplicadas en la medida posible de las distintas actividades, y algunas de ellas se muestran asociándose desde el aprendizaje colectivo, porque se requiere que el aprendizaje sea impulsado entre todos/as, en este caso la lengua. Es por ello en la siguiente se muestra la siguiente acción realizada. En un grupo formado de círculo realizan una presentación mediante el uso de la lana, ejemplo, nayana sutijaxa Kayrel, luego el paso a otro compañero/a, de la misma manera se presenta. El estudiante que tiene dificultades entre todos/as ayudamos a su presentación, repitiendo nuevamente. Los niños alegremente estaban respondiendo (...) (CNRSA3).

Así mismo, en otro de los temas se les introdujo el tema de los números en aimara, para ello, se les pidió que cuenten de manera individual y contaban paya, kimsa, pusi, sukta, kinsakako, tunka, y después se le pidió que cuenten en de manera grupal y todos empezaron a contar maya, paya, kimsa, pusi, phisqa, suxta, paqallqu, kimsa qallqu, llatunka, tunka. (CNRSA26). Entonces se puede percibir que al contar de manera grupal y/o colectiva se

ayuda mutuamente, incluso favorece al estudiante a recordar y reforzar en los aspectos que la falta. Ya que en las algunas comunidades aún mantienen el trabajo colectivo y de manera recíproca.

El aprendizaje colaborativo permite ayudarse recíprocamente de unos a otros, sea en trabajos de pares y colectivos. Puesto que en estos trabajos enriquecen sus aprendizajes mediante las opiniones de cada estudiante, en esencial en temas de lenguas porque dificultan en aprender algunos términos u oraciones en aimara. Entonces este aprendizaje cooperativo permite que todos/as repitan varias veces mediante actividades lúdicas: canciones, poemas, etc.; interiorizando la pronunciación de la palabra.

e. Trabajo con imágenes

Es una actividad que se realiza, a partir de elementos visuales como imágenes en la facilita a su comprensión del estudiante. Básicamente se presentaron elementos visuales y de manera oral, es decir, “imagen – oral” en la lengua a aprender. Considerando, para algunos estudiantes, la lengua aimara de herencia. Por eso, prácticamente se trató de organizar y presentar la información a partir de gráficos, relacionándose a las siguientes acciones realizadas.

En una las actividades de aprendizaje se introdujeron esta metodología para generar el aprendizaje oral en la lengua del contexto, partiendo desde su saber local. Esta actividad se inició realizando una adivinanza en aimara a partir de imágenes, la cual, dice (CNRSA10)

Katjawi

Nayaxa mä muruqutwa

Ch'uxña laphini

¿Kunapachasa, kunapachasa?

Se les preguntó la siguiente pregunta ¿qué creen que puede ser? Y observaron la imagen y daban distintas respuestas como son

_ Hojas de kañiwa

_ Hojas de cebada, de papa entre todos.

Asimismo, los niños y niñas daban de distintas opiniones referentes a la adivinanza. En eso uno de ellos dice la respuesta diciendo quinua, entonces se le señalaba que en aimara se llama jiwra. Entonces, al dar la respuesta se les pedía que todos/as repitan el término de jiwra. Y todos/as las hacían.

Luego, pasamos a ver sobre las imágenes del proceso de la cosecha de la quinua, mostrando la diversidad de colores que se puede aprovechar. Está actividad también giran en torno a su saber local, y se aplicó una de las estrategias juego de imágenes. Consiste en mostrar la imagen de manera desordenada el proceso de la cosecha de quinua paralela a la oralidad Jik'íña/kuchuña – arrancar/cortar, Wañachiña – secar, K'utaña – golpear/trillar, Khuyuña – venteado (CNRSA10). Luego, entre todos repetimos la palabra en aimara hasta que pronunciamos. Posteriormente, la imagen se pone al revés, y coge uno de los niños/as. Revisa bien y menciona como se llama en aimara, así sucesivamente hasta finalizar. Después entre todos/as se les pide que ordenen las imágenes secuencialmente, ubicándola mediante su proceso. Nuevamente recordamos los nombres en aimara a partir de la imagen.

Se puede afirmar que este método audiovisual facilita la comprensión del estudiante. Las presentaciones visuales, como imágenes, videos, fichas, láminas, entre otras, ayudan a los estudiantes a interpretar según su punto de vista. Es más, en las actividades pedagógicas se introducen elementos visuales, ya que Alcalde (2011) menciona que estos faciliten al aprendizaje del estudiante, y permiten que se manifieste de manera oral.

f. Trabajo corporal

El trabajo corporal es una actividad para la enseñanza de lenguas, la cual combina el habla y la acción. Esta actividad implementa diversas actividades motoras en el proceso de aprendizaje del idioma. Es decir, como menciona Otero (1998), el profesor es quien conduce la orden de la acción para que el estudiante pueda involucrarse en la participación. Por eso, se propuso como una de las actividades físicas y corporales que involucra el juego y las actividades motrices.

Desde esa perspectiva, una de las actividades de aprendizajes se abordó sobre las partes gruesas del cuerpo humano, que consiste en reconocer los nombres en aimara. En este sentido, se empieza de la siguiente manera. Todos nos paramos y nos agarramos nuestras partes gruesas del cuerpo, y decimos “piqi/cabeza, ampara/brazo. chhāra/pierna, tunu/tronco” (CNRSA14). A partir de esta actividad hace su propio reconocimiento de su cuerpo en aimara. Incluso de esta manera se les indica como parte del juego, ejemplo, la maestra dice ampara y los estudiantes cogen su propia mano, viceversa se les da la indicación, la maestra agarra su cabeza y los estudiantes mencionan en aimara, así sucesivamente en las acciones.

Imagen 8: El juego del tejo



Fuente: Foto propia

Así mismo, en otra de las actividades se realizó sobre los números en aimara, para ello, se recuperó el juego del tejo, como se observa en la imagen 8 (CNI8). Esta actividad parte desde el reconocimiento de los números en aimara desde el uso de su cuerpo corporal. Este espacio del juego se realiza en el suelo, la cual tiene que estar rayadas con 10 casilleros y con sus respectivos números. EL recurso que se utilizó son las piedras planas, quien, a partir de ella, cada estudiante tiene que buscar para el juego.

Este juego consiste en una competencia en grupos, es decir, se les apertura 2 tejos para grada grupo. Para ello, entre todos y todas se acuerdan las reglas para cumplirla en el juego: lanzar la piedra de acuerdo al casillero que avanza, no pisar la línea, esperar su turno de juego. Y en ese proceso del juego se introduce la lengua de manera oral, a partir de saltos, ejemplo, dos columnas por cada tejo entre niños y niñas, se les dio las indicaciones que juguemos contando y saltando con nuestros pies en el tejo. La primera fila en aimara, y segunda fila en castellano, tercera fila en aimara así sucesivamente, a ellos, les encantaba jugar, pero me di cuenta que ellos pueden diferenciar la L1 Y L2. Decía cuenten en aimara y contaban maya, paya, kimsa, pusi, phisqa, suxta, paqallqu, kimsa qallqu, llatunka, tunka. (CNRAP26)

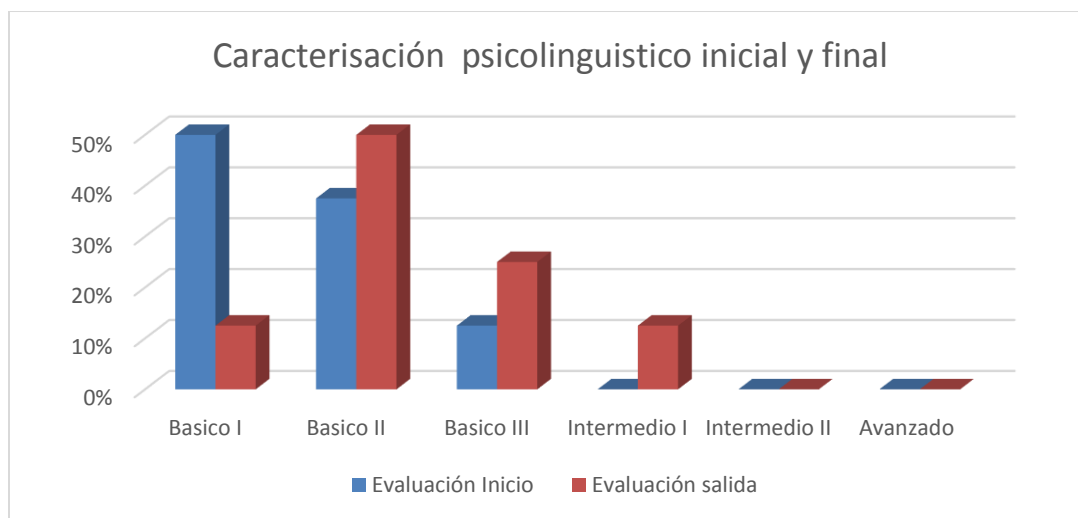
Este método para la enseñanza de una segunda lengua (L2) se adaptó y se puede afirmar que funciona para una revitalización, ya que introduce la recuperación de la lengua a partir del propio cuerpo del estudiante. Es decir, el estudiante se involucra en la acción u orden que se le da, lo cual es validad por Salas (2013), quien menciona que un niño aprende su idioma nativo de manera natural, a partir de emitir órdenes, y realizar movimientos o acciones en levantar las mano cuando se le pide. Por otro lado, Vicens (2015) menciona que los niños y las niñas aprenden a través la oralidad y la psicomotricidad de su cuerpo (cognitivo y social), es decir a partir de su propio cuerpo. En este sentido, se le introduce los juegos tradicionales

“el tejo” como parte de las acciones en la que se las da órdenes de salto y entre otros juegos. Es más, se puede señalar que los juegos tradicionales tienen una posibilidad de recuperarse; y ser llevadas a las aulas educativas. Puesto que genera aprendizajes con relación al tema abordado.

g. Evaluación psicolingüística

El instrumento no solo sirvió para el diagnóstico, sino también se aplicó en el proceso para medir el nivel oral de la lengua aimara de los niños y niñas de pre escolar de 5 años. Este instrumento se basa en tres niveles de ubicación oral: Básico I, II, III, Intermedio I, II y Avanzado. Se aplicó en dos ocasiones en el inicio y al final, lo cual se puede apreciar el siguiente gráfico comparativo.

Gráfico 5: Caracterización psicolingüístico inicial y final



Fuente: Elaboración propia

Primero, en nivel básico I, se muestra que los estudiantes se encuentran en un porcentaje mayor de 50% sin comprender ni hablar la lengua; mientras en los resultados finales se muestra una disminución con un porcentaje de 13% con dificultades en expresar la lengua, es decir, se puede decir que en su mayoría pasaron al básico II.

Segundo, en nivel básico II, se puede señalar que unos inicios obtuvieron un 38% en la comprensión y expresión sencilla en la lengua aimara, mientras en los resultados se observa

que hay un porcentaje mayor de 50%, quiere decir que en las intervenciones y el accionar de la investigación acción ayudó a incrementar o potenciar en la oralidad de la lengua aimara.

Tercero, en el nivel básico III, se puede observar que un principio se encontraba en 13%, quiere decir, que solo un niño/a comprendía lo básico de algunos términos sueltos en lengua aimara. Mientras, los demás tuvieron dificultades en comprender a mayor profundidad. En un proceso de la intervención del diagnóstico PF lograron aumentar a un porcentaje de 25% donde unos que otros comprenden día a diferencia del diagnóstico PI.

Cuarto, en el nivel intermedio I, el diagnóstico PI dificultó llegar hasta ese nivel ubicándose en un 0%, mientras en el diagnóstico PF lograron obtener un 13% donde algunos/as niños niñas llegaron a entender y comprender algunas expresiones básicas de vocablos sueltos y sencillos en la lengua aimara.

Ante este análisis de diagnóstico Psicolingüístico inicial y diagnóstico Psicolingüístico Final, según los escenarios de las 3 formas de atención de una EIB, se consideraría en revitalización tanto lingüísticamente y culturalmente. Por lo tanto, se encuentra en ese proceso mencionado.

En síntesis, de este eje, a partir de la caracterización psicolingüística final se da a conocer sobre el porcentaje final de la oralidad aimara. En la que favoreció como propuesta la implementación de diversas estrategias de revitalización: Primero sobre las actividades permanentes y el espacio de lengua como estrategias, facilitó la libre expresión oral “en la medida que se garantice en el uso cotidiano, no solo de la lengua sino también de sus manifestaciones culturales (...)” (Carbajal, 2007, p.107).

Segundo, sobre las actividades vivenciales planteadas como estrategias desde sentir y hacer del estudiante, conectándose espiritualmente con la naturaleza, y el accionar de la vivencia de un contexto natural, en la que puede participar como pescar, recoger plantas, hacer objetos

entre otros. En estos espacios ofrecen a que el aprendiz se desenvuelva de manera libre y pueda tener la oportunidad de expresarse la oralidad y lo corporal mediante el uso de la lengua (Robin, 1999, citado en Ospina, 2015). Tercero, se da a conocer sobre las actividades lúdicas planteadas como estrategias motivadoras en esencia del juego, en la que aporta como herramienta pedagógica; a fin de recuperar la lengua a partir de las primeras palabras que puedan oír como canciones, cuentos, valores en la lengua originaria, y que esta pueda ayudar a despertar su imaginación (IPELC, 2017). Semejante a ella, se introduce métodos de enseñanza de una L2 que fueron próximas para una revitalización lingüísticas. Córdova y Flores (2012) agregan otras estrategias a partir de medios audiovisuales en la recuperación y revitalización de lenguas originarias, considerándose como propósito sobre la importancia del empleo de audiovisuales a partir de los mensajes sonoros y visuales, las cuales, son el video, la televisión.

Las dificultades de esta ejecución de la investigación, el espacio de la lengua originaria se apertura pequeña a falta de espacio de la I.E. Esto desfavoreció a que todos dificulten jugar libremente con sus respectivos materiales en la que se encuentra. También la falta de iniciativa de algunos padres de familia en las actividades vivenciales, ya que

5.2. Promover el uso de la lengua aimara en la transmisión intergeneracional de madres a hijos en actividades planificadas

En esta segunda acción, se implementó talleres de sensibilización de la lengua aimara. También la elaboración de títeres para el uso de la lengua aimara, el espacio del jardín colgante, y un diagnóstico socio lingüístico con opiniones de la madre de familia.

Primero, se realizó el taller de sensibilización de la lengua aimara a fin de que los padres de familia consideran que es un derecho tener una lengua originaria, de esta manera

valoren su lengua y cultura, partir de ella, transmitan la lengua en sus hijos/as y las futura generaciones. Segundo, se realizó diálogos y talleres colaborativos con padres de familia para la elaboración de materiales de títeres y jardines colgantes poniendo como eje la transmisión del aimara como revitalización. Finalmente se realiza un diagnóstico socio lingüístico general para recoger la información, también sobre las opiniones de las madres de familia en situación y ámbitos de uso de la lengua aimara, enseñanza de la lengua aimara en la I.E, empoderamiento de la lengua aimara en personas adultas.

Desde estas acciones propuestas, se trató de realizar con la participación de las madres de familia de los estudiantes, ya que, ellos son los progenitores y portavoces en inculcar la transmisión intergeneracional de la lengua en sus hijos/as. Es más, tienen una gran ventaja en enseñar la lengua, porque tienen las posibilidades de adquirir otros lenguajes originarios y extranjeros. Es más, la EIB trata de articular esto, en la medida posible, a los padres de familias, y la comunidad. Ya que, son los ejes fundamentales en conllevar y transmitir esa sabiduría que tiene adquirida de sus pasados, de esta manera, tratarán de cultivarlo en la nueva y futuras generaciones.

5.2.1. Taller de sensibilización de la lengua aimara

El taller fue convocado para toda la comunidad en general, participaron 50 comuneros/as entre abuelos, padres y madres de familia, niños y niñas. El rango de edad registrado fue desde los más pequeños hasta personas de la tercera edad. Hubo una participación de aproximadamente 70% de mujeres y 30 % de varones. Quizá hubo mayor participación de mujeres porque los varones se ocupan de otras labores fuera de la comunidad.

Los facilitadores de este taller fueron encabezados por 4 estudiantes conformados por Raúl López, Claudia Candia, Mery Cruz y Milusca Saira, las cuales, todas participamos tanto en la lengua aimara y castellano y en distintos momentos. El taller se empezó con una bienvenida de agradecimiento, y mencionando nuestro objetivo: Sensibilizar a la comunidad para revitalizar la lengua y cultura y comprometernos con algunas acciones - “Aka talleraxa lurasixa aimara aru ch’amanchañataki aka ayllusana”. A partir de la participación realizamos una dinámica de integración, la cual consiste en lo siguiente en mencionar palabras que hacen uso en los espacios de: chacra, mercado, cocina. En cada una de ellas mencionaron como luraña, jiwjana, imaña, sataña entre otros. Se puede rescatar que la mayoría mencionaron palabras en aimara. A partir de ella, reflexionamos y profundizamos con videos de revitalización de lenguas, en este caso, es una lengua amazónica del “kukama” canción de kunbarikira. Se les preguntaba sobre la apreciación del video, preguntándoles la siguiente ¿Por qué su boca esta con cinta? Respondían que no quieren que hable en su lengua materna, ahí fue el momento de menciona otro padre “que antes no querían que sus padres hablen en aimara, porque decían que van ser discriminados por las personas que viven en la ciudad” Ante esto, uno de los facilitadores aporta lo siguiente: cuando dejamos de transmitir una lengua, es como cortar la expresión a nuestros seres queridos, sin embargo, al expresarse en las lenguas originarias es volver revivir la historia, el ser de la cultura.

Posteriormente se presente una dramatización que consiste de la siguiente manera: en una población hablante de la lengua aimara, llega el castellano. El castellano asume una persona de esa habla, y empieza hablar a la población. Las poblaciones no entienden, pero durante el transcurso de un tiempo, el castellano gana ese posicionamiento en el lugar aimara. Fue así donde paulatinamente la lengua castellana empieza a castellanizar a la población de habla aimara. Los pobladores aimaras aceptan al castellano, y se suman a esa lengua.

Practicante los pobladores aimaras quedan con pocos hablantes. Incluso, llega la población aimara a no tener hablantes, así fue donde tristemente muere la lengua.

A partir de la dramatización se les recoge algunas opiniones preguntándose varias preguntas, una de ellas es ¿Qué pasaría si fueran el último hablante de la lengua aimara? Ante esta pregunta responde un padre de familia “el aimara de aquí a los años ya se puede desaparecer, porque muchos de los jóvenes ya no hablan en aimara, nosotros mismos a nuestros hijos les hablamos en castellano todo en castellano” Estas preguntas ayudaron a reflexionar sobre la situación de la lengua aimara.

‘Es muy cierto lo que los profesores nos están diciendo, nosotros nos hemos olvidado de nuestra lengua, nuestros niños y niñas, ciertamente, ya no quieren hablar aimara y es nuestra responsabilidad. Los profesores nos están haciendo reflexionar para nosotros no perdamos nuestra herencia cultural’ estas son las palabras de un padre de una niña de quinto grado.

Después de entablar varios diálogos, en torno a la lengua, se les dio a conocer diversos artículos de la Ley de Lenguas, o Ley N° 29735, la cual regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. Esta normativa legal, aprobada el martes 5 de julio del 2011 en Lima, Perú, respalda al ser hablante de una lengua originaria, en este caso, el aimara. En torno a los usos públicos de las lenguas originarias, esta ley señaló que se tienen que expresar en distintos espacios públicos y privados. También, las distintas áreas profesionales tienen que conocer la lengua del contexto en el que trabajan, y atender la población en su lengua sin ninguna discriminación. La normativa legal menciona el uso oficial de las lenguas originarias en los siguientes incisos del artículo 5:

15.1 El estado promueve el estudio de las lenguas originarias en el Perú, procurando reforzar su uso en el ámbito público. (p. 2)/ Estado Perú suyuxa laxra arunaka yanapixa, ch’amanchañataki arsuwinaka taqpacha sarnaqawinakana.

15.2 Las entidades públicas y privadas implementan, de modo planificado y progresivo, políticas y programas de capacitación o contratación para que en las zonas del país donde una lengua originaria sea predominante sus funcionarios y servidores públicos, así como los integrantes de las Fuerzas Armadas y Policía Nacional del Perú se puedan comunicar con suficiencia en esa lengua. (p. 2)/ Jac´ha irnaqirinaka públicas y privadas yanaptapxi yatxatawinakana ayllu suyunakaru, kaukhitana mä aru ch´amanchi inaqirinakaru, ukhamarusa, qatuqirinkaru. kunjamti Fuerzas Armadas y Policías Nacional del Peru ukankirinaka. jupanakawa arupata arsusipxaspa.

15.3 Las entidades públicas implementan progresivamente la publicación, en sus respectivas páginas web o portales, de las normas legales de su ámbito que inciden directamente en el quehacer de los integrantes de los pueblos originarios, en forma escrita y oral, en sus lenguas originarias; asimismo, difunden las normas que afectan los derechos o establezcan beneficios a favor de las comunidades, a través de los mecanismos orales o escritos, que resulten idóneos, según cada caso concreto. (p. 2-3)/ Tunu arunakaxa arusiñapawa taki chiqana. Ukhamaraki “entidades públicas, páginas web o portales” uka chaqanakana qillqatañapawa. ukhamaraki kamachinaka chhamanchasiñapawa.

Asimismo, se dio a conocer el artículo 20 de la Educación Intercultural Bilingüe de la Ley General de Educación, o Ley N° 28044, donde se afirma lo siguiente: Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano. (Pág. 8) / Yatichirinakaxa, kawkinti irnaqiri sarapxi ukanxa, aimara aru wali yatichañapataki yatiñapawa ukhamaraki castellano aru.

Posteriormente conversamos sobre las leyes que nos respaldan como hablantes, considerando que en la actualidad hay avances y oportunidades para los pueblos originarios, en este caso, el noticiero Jiwasanaka del canal de TV Perú que se transmite en la lengua desde las mañanas. También, se mostró un video de una niña que lee y comprende en 7 idiomas, para que reflexiones que un niño/a puede aprender varias lenguas al mismo tiempo, y no quedarse solo con su lengua. Uno de los facilitadores menciona: “según estudios científicos está comprobado que los niños y niñas pueden aprender más de dos idiomas y no habrá interferencias lingüísticas o lo que se conoce como el mote. Los pequeños aprenden más

rápido, ya que, su cerebro está en proceso de desarrollo, el 95 % del cerebro se desarrolla hasta los 5 años” A partir de ello, se recoge algunas dudas de parte de todos los padres y madres de familia, incluso, se encontraban con una actitud positiva frente a la lengua. Por eso, se realizó compromisos para que puedan transmitir la lengua a las nuevas generaciones y la conservación de la cultura ancestral como decía nos comprometemos a enseñarle la lengua aimara en la casa, como se puede observar en la imagen 9 (CTPF9).

Imagen 9: Compromisos sobre la enseñanza de lengua



Fuente: Foto tomada por Raúl

Este taller permitió reflexionar a que los padres y madres de familia, tomen en cuenta su lengua y su cultura. Es más, señalaron que fue importante conocer las leyes que respaldan sus derechos como hablantes. De esta manera se trató de sensibilizar la lengua para una transmisión intergeneracional de madres a hijos y su entorno que la rodea, distintos espacios de la comunidad.

5.2.2. Elaboración de materiales para la transmisión de la lengua

Los talleres de elaboración de materiales concretos fueron planteados en una reunión general de toda la institución educativa, a fin de que la cultura y la lengua sigan persistiendo en los niños y niñas de la nueva generación, ya que paulatinamente se encuentra en un proceso de des arraigamiento de la transmisión de lengua entre madres a hijos/as y su entorno. De esta manera se trata de fortalecer y generar el uso oral de la lengua aimara, en esencial en el espacio de sector de aymara yatiquañani, así como también en las actividades de aprendizajes del proyecto. A partir de la presentación de los proyectos interculturales, dos de ellas se definen para ejecutarlas en otros días, es más, se recogieron las inquietudes, sugerencias para consensuar y definir la fecha de elaboración de materiales concretos.

a. Talleres de títeres

En este día del taller participaron 20 padres de familia, se trabajó con el apoyo de los padres y madres de familia. Quienes corroboraron y dispusieron de tiempo en su participación de la elaboración de materiales de títeres. Para empezar el taller se recibió con un agradecimiento de coca y caramelo por su participación, ya que, este valor es sumamente importante en el contexto aimara, y aún siguen manteniendo.

Imagen 10: Madres elaboran títeres



Fuente: Foto propia

Después se pasó a entrar en dialogo, sobre que títeres elaborar, como se observa en la imagen 10 (CTPF10), y de qué manera elaborarlos. Las cuales pueden elegir personajes, animales, objetos a realizar. Incluso, uno de los padres de familia propuso elaborar personas aimaras con sus respectivas características, es decir, la ropa que siempre suele utilizar en la comunidad. La mayoría se sumaron a esa idea de laborar personas de chacha warmi. Otros decían también podemos elaborar animales de la comunidad. Ante esto cada madre de familia hace la selección de elaborar un títere. Igual se les facilitó el títere elaborado en la universidad como modelo. Asimismo, se les proporciono algunos materiales disponibles como telas a colores, lanas, ojos, agujas, etc. Es más, agregaron y compartieron los materiales que trajeron cada madre. De esta manera, de manera colectiva empezaron a prestarse y compartir los materiales. Prácticamente todas las indicaciones mencionadas en la medida posible se empleó la lengua. Así se tendría es vinculo de confianza para entablar en la lengua aimara, y de manera respetuosa. Esto genero a que las madres de familia entre dialogo entre bromas como se menciona “jumanakaxa kunawrasasa qalltapxata” “nayaxa kunsá ch’ukiriktha” (CTPF2) entre otros. De tantas bromas otros terminaban, mientras algunos estaban en ese proceso de empezar.

Después, pasamos a un compartir del fiambre, la presidenta de la IE ase uso de una manta, para que encima de ella puedan ir poniendo su fiambre que trajeron cada madre de familia. Este quqawi siempre esta puesta en el centro, de esta manera puedan coger y abastecer para todos/as. Durante el transcurso del fiambre, los niños y niñas comía alegremente en compañía de sus padres, en una de ella se escucha a una un mamá, donde pide que a su hijo a que traiga del centro del quqawi: ch’uño, thaxti, jawasa para que sigan comiendo. Mientras otras madres hacia el habla en la lengua castellana (CTPF1). Entonces se puede interpretar que algunos niños/as tranquilamente comprenden las indicaciones de su

madre. Incluso, se puede señalar que tienen dificultades en comprender y expresar la lengua, y eso limita a desenvolverse con mayor normalidad en la lengua aimara. Por eso, las madres de familia hacen uso del castellano en distintos espacios y momentos.

b. Taller del jardín colgante

En este día, los padres de familia se reunieron desde la mañana, cada padre de familia llegaba a la IE con sus respectivos materiales que se les había solicitado como botella, alambres, alicate, clavos, y tijera. Asimismo, la directora de dicha institución colaboró con los palos y maderas para construir el jardín colgante, y de esta manera llegar a concretarse. Incluso nos facilitó un espacio en la que se pueda ocupar plantaciones de plantas como el bio huerto.

El taller se realizó con la finalidad de que sus hijos e hijas tengan encariñamiento por la lengua, de esa manera intente expresarse en la media posible en el espacio del bio huerto. Por ello, las maestras y los padres de familia impulsaron hacer un jardín colgante, y por cada padre se exigieron que tienen que recolectar 25 botellas aproximadamente, y sus respectivos materiales solicitados como se menciona en el párrafo anterior.

En la reunión del taller, del profesor Rufino Chuquimamani de manera breve trató de sensibilización sobre la importancia de la lengua. Quien nos acompañó durante el transcurso del taller. El mencionaba ante los padres de familia que "deben de enseñar la lengua, para ello, necesitamos que nosotros tenemos que valorar las plantas para que lo usáramos, en que nos ayudan a curarnos. Como antes nosotros nos curamos mascando plantas, y no nos enfermamos, así saludable hemos vivido. Ahora todo el mundo busca postilla para allá, no estamos usando nuestras plantas (...)" (CTPF3)

Después, entre todos los asistentes pasaron organizar en grupos pequeños para asumir sus responsabilidades, para que todos puedan involucrarse en la participación. Como se en la imagen 11 (CNI11).

Imagen 11: Elaboración de jardín colgante



Fuente: Foto propia

Primer grupo, los padres de familia se encargan de cortar las maderas y construir el espacio de jardín con su techo completo. Segundo grupo, las madres de familia se encargan de cortar botellas y hacer agujeros en ambos lados. El tercer grupo pintan las botellas con pintura y hacen secarlas. Finalmente, todos ayudan en colocar alambres a las botellas secas, luego llevan a la construcción del jardín.

Luego, entre todos/as los presentes pasamos a compartir frugos y panes, después una de las madres de familia menciona en aimara ququsiñani uchxatanipma⁷. Cada madre de familia empezaba a reunir el fiambre en el centro, de esa manera compartir entre todos/as. Incluso llamaran a las maestras, niños y niñas de la institución. Este día nos sorprendieron con el quqawi, ya que, era imprevisto. Por eso se puede afirmar que las madres de familia son bastante organizadas, y trabajan de manera colectiva.

⁷ Compartimos el fiambre

Asimismo, se puede rescatar que el proceso del taller todo interactúa en la lengua aimara. Inclusive sus bromas y comentarios de otras actividades lo realizan en su lengua. Por eso se puede afirmar que aún mantienen la lengua, incluso es un medio de comunicación entre los adultos. Por eso, tienen una gran ventaja en comprenderse y entenderse con mayor facilidad, sin ninguna dificultad. Sin embargo, en este taller se pudo observar que la comunicación fluye en castellano entre madres e hijos. En algunos momentos de diálogo insertar la lengua, mas no en lo cotidiano. Eso permite a que la lengua paulatinamente deje de transmitirse a las nuevas generaciones, ejemplo, una de las niñas se acerca a su mamá y dice quiero comer helado, y la mama responde en castellano, a sí habitual se hace uso del castellano.

5.2.3. Opiniones de la lengua aimara por parte de las madres de familia

Para concluir la investigación se realizaron algunas entrevistas escritas sobre la enseñanza del aimara en la IE, el uso de la lengua aimara en casa, la importancia de la lengua aimara o el castellano, el empoderamiento de la lengua en personas adultas entre otras. Puesto que estas preguntas reforzarán a la investigación, asimismo se realizaron algunas observaciones en la transmisión intergeneracional de la lengua en madres e hijos. Desde esta perspectiva se dan a conocer lo siguiente puntos.

a. La enseñanza del aimara en la institución educativa

Las madres en un principio se encontraban dispuesta a que se les enseñe la lengua aimara como parte de un taller en la IE. Sin embargo, había algunas madres que se encontraban en contra de la lengua, donde señalaba que “por qué su hijo tiene que aprender aimara, que tendría dificultades en expresarse como ya había pasado con su primer hijo, entonces, tenía ese temor que suceda con su hijo menor, porque, señala que la casa habla en

castellano, y de un momento hace uso de la palabra aimara como ratuki⁸, quedándose sorprendida. Asimismo, interpretó que las actividades de aprendizaje son realizadas netamente en aimara, y decía que no estar entendiendo” Ante esto, la situación fue bastante complejo hacer entender que cuán las actividades de aprendizaje no pueden ser realizadas netamente en la lengua, porque, la mayoría de los niños y niñas dificultad en comprender y en expresarse. Es más, la IE es considerada como revitalización. Por lo tanto, se introduce severamente la lengua a partir de estrategias ya mencionadas.

Al terminar la investigación, las madres de familia señalan que enseñanza de lengua aimara y en castellano fue bastante buena porque aprendió algunas palabras, sabe contar en aimara. (CPFEE2). Asimismo, otras de las madres mencionan que es una buena iniciativa en que sus hijos aprendan en aimara, ya que, solo en la institución hablan en castellano, (CPFEE4). Es más, otros de los padres de familia mencionan que es “bien para nuestra hija para que tenga buena comunicación con los que hablan (...)” (CPFEE5). Puesto que es importante nuestro idioma aimara y cultivar en la enseñanza de la lengua, en principal la profesora que enseñó a los niños/as. (CPFEE6). En este sentido, las opiniones de las madres y padres de familia mencionaron de manera positiva respecto a la lengua, incluso, decían que deben de seguir la lengua en las escuelas.

b. El uso de la lengua aimara en casa y en otros espacios

Las madres de familia señalan que en los hogares no se les transmiten en la lengua aimara, porque, los niños y niñas hablan en la lengua castellana como una de las mamás decía, a veces las mamás enseñamos y motivamos en la lengua lo básicos que hablamos en

⁸ Rápido

casa. (CPFE3). Esto sí se pudo evidenciar porque los niños y las niñas te hablan en la lengua. En cuanto otro padre de familia señala que “en la casa el idioma se habla cotidianamente y todos hablan aimara, mis padres y otros familiares que saben hablar la lengua y no es necesario que aprendan” (CPFE5). Por el hecho que sepa la lengua, nos les enseña a sus hijos en la casa. Pero hay algunos padres que mencionan que el “el aimara se tiene que enseñar hablando diario cuando hacemos las chacras (...)” (CPFE3). Cada padre y madre tienen distintas opiniones respecto a la transmisión de la lengua sea en castellano o en la lengua aimara.

c. La importancia de la lengua aimara y del castellano

La mayoría de las madres de familia consensuaron que la lengua aimara y castellano son esenciales, como menciona que “los dos idiomas son importante porque en el futuro pueden hablar y defenderse, si hablan en castellano puede hablar en castellano, si habla en aimara también puede hablar” (CPFE2). Asimismo, mientras otras de los cuestionarios señalan que “los dos idiomas son importantes porque en el campo se hará uso del aimara, y en la ciudad el castellano” (CPFE1). Se pudo interpretar que más peso da en la lengua castellana, y la lengua aimara solo es para la casa y la comunidad. Mientras, otro padre de familia señalaba que “el castellano es más importante porque en las instituciones, universidades, oficinas hablan en castellano, y no hablan aimara. Si todos hablaran puede nosotros podemos hablar, así es la realidad que tienes que sumarte al castellano. Claro que también el aimara es importante para revalorar la cultura, pero se tiene que ver la actualidad donde todos hablan castellano. Estas viendo que los mismos profesores hablan en castellano” (CPFE5).

En síntesis, en un principio las madres familias se resisten en la enseñanza de la lengua aimara hacia sus hijos, por eso, se realizó talleres de sensibilización a fin de

concientizar sobre la importancia de su lengua. Ya que como hablante tiene ese derecho de expresarse libremente en distintos espacios públicos y privados como menciona en la ley de lenguas N° 29735.

En vista a ello, las madres se comprometieron en transmitir la lengua en el ámbito familiar, y en el ámbito educativo. Considerando que se encuentran próximos en el cuidado de atención de sus hijos/as. Por esa razón, se realizaron talleres de elaboración de materiales concretos de títeres y el jardín colgante, a fin de involucrar en la participación de las actividades y transmitir la lengua de generación en generación. Ya que, la lengua se estima que es una comunicación importante donde se transmite un sinnúmero de conocimientos y sabidurías. Es por ello, que es clave la transmisión intergeneracional partiendo desde el hogar y toda la comunidad, ámbitos donde se pueda impulsar la lengua, en la que los niños y niñas hablen la lengua (Baztarrica y Bilbao, 2008, citado en Ospina, 2015).

5. CONCLUSIONES

En conclusión, desde una mirada de EIB, se planteó como propuesta a indagar sobre *estrategias para la recuperación y el fortalecimiento de la oralidad aimara como revitalización en estudiantes del nivel inicial de un contexto rural*. Se tomó en cuenta algunas acciones de las experiencias de revitalización entorno a los antecedentes. En esencial, se priorizó la propuesta del plan de acción en base cada objetivo, la cual fue ejecutada y lograda en el proceso de la investigación acción como mencionan en las siguientes líneas:

PRIMERO: Para poder generar y/o promover la comunicación oral del aimara se implementaron las diversas estrategias de revitalización del idioma aimara, a través de la oralidad de los niños y niñas. Esto permitió favorecer los espacios y momentos de las principales actividades permanentes, vivenciales y lúdicas. A partir de proyectos interculturales y las actividades de aprendizaje. También, se insertó diálogos cortos y mandatos en la lengua aimara como revitalización, como se muestra:

- En la actividad permanente se introdujo la lengua aimara en momentos y espacios de saludo, clima, refrigerio, juego libre y salida, lo cual permitió generar un incentivo de encariñamiento para hacer uso de ella en el ámbito educativo. También se recuperó e insertó términos utilizados de forma cotidiana la lengua aimara. Es más, en todo el proceso de aprendizaje se potenció la oralidad de la lengua a partir de vocablos sencillos y complejos, en base a materiales concretos y visuales culturales que facilitan tener un vínculo más cercano con la lengua originaria.
- Las actividades vivenciales fueron planteadas como parte de las estrategias interculturales para poder desarrollar la oralidad en la lengua originaria generando, así, un aprendizaje significativo, colectivo y cooperativo desde la práctica cultural.

En esencial, los protagonistas estuvieron involucrados en las acciones de su saber local, como la “cosecha de papa y la preparación de alimentos”, con miras a que puedan vigorizar la oralidad aimara, en participación con actores o agentes, quienes comprendan las particularidades de la cosmovisión andina.

- En las actividades lúdicas se implementaron estrategias divertidas en relación al juego, como canciones, poemas, dramatizaciones y aprendizajes colaborativos, trabajos con imágenes y corporales. Lo mencionado favoreció en captar la atención de los estudiantes para poder desarrollar la oralidad aimara.
- La aplicación de la herramienta pedagógica intercultural psicolingüístico cuantitativo permitido identificar y determinar los niveles de dominio oral de la lengua aimara tanto en nivel inicial y final. Al principio la mayoría se encontraban en básico I a un porcentaje de 50 % sin comprender ni hablar la lengua, mientras en la diagnóstico final algunos lograron alcanzar a un intermedio del 13%. a entender y comprender algunos expresiones básicas de vocablos sueltos y sencillos en la lengua aimara.

SEGUNDO: Desde las actividades planificadas se promovió la transmisión intergeneracional del aimara entre madres e hijos en la comunicación cotidiana. Para ello, se realizó las siguientes actividades: talleres y diálogos de sensibilización de la lengua aimara a partir de títeres y del jardín colgante. Estas actividades se realizaron con el fin de que la lengua sea transmitida por los/as niños/as en sus hogares y escuelas. Estas actividades introdujeron las distintas actividades pedagógicas, y generaron la participación de las madres de familia en el aula para la transmisión intergeneracional.

- Primero, se aplicó un diagnóstico sociolingüístico cualitativo a los padres de familia, el cual nos ayudó a conocer qué lenguas conocen, y en qué contextos y situaciones las usan, y qué actitudes tienen frente a la lengua originaria y el castellano. La mayoría

de los comentarios hacía la enseñanza de la lengua aimara en la institución educativa fueron positivos, mientras algunos padres se resistían a que la lengua no sea transmitida en sus hijos, y no tendrían dificultades en la pronunciación y/o motosidad de la lengua castellana.

- El taller de lengua se realizó con el fin de sensibilizar a la comunidad en general (autoridades, padres de familia, sabios, estudiantes), quienes son los protagonistas en la revitalización de la lengua y cultura aimara, para que conserven la cultura ancestral. En este taller, todos los participantes se comprometieron a transmitir la lengua en sus respectivos hogares, y en otros espacios de su comunidad.
- La elaboración de títeres y del jardín colgante se concretizó con el apoyo de las madres de familia y la directora, con el fin de que pudiera permitir la transmisión oral de la lengua aimara mediante el juego entre madre e hijo, y, de esa manera, ayudar a internalizar la oralidad aimara en los/as hijos/as.

6. RECOMENDACIONES

PRIMERO: Desde la experiencia de la investigación acción, los docentes deben seguir investigando el campo de la revitalización de las lenguas originarias a mayor profundidad. Por ejemplo, se podría desarrollar, de manera más profunda, el concepto situado de la lengua de herencia.

SEGUNDO: La EIB debe proponer estrategias de revitalización diversas y capacitar a los docentes en ellas. Este estudio es una propuesta inicial que debe desarrollarse en otros contextos.

TERCERO: Las instituciones de EIB, en especial los docentes, tienen que tener un buen diagnóstico psicolingüístico para medir el nivel de oralidad de la lengua originaria de los estudiantes y, de esta manera, ubicarlos en las formas de atención del servicio educativo de la EIB. Asimismo, las instituciones de EIB necesitan tener un diagnóstico sociolingüístico a los padres de familia y comunidad para conocer sobre uso de la lengua originaria.

CUARTO: Se sugiere que las instituciones educativas según el modelo de servicio educativo de la Educación Intercultural Bilingüe, las IE que se encuentren en revitalización estén abordando mediante sesiones, proyectos interculturales que fortalezcan la lengua y la cultura de los estudiantes como se planteó en el plan de acción como propuesta. Con la finalidad, de que, los estudiantes valoren y tomen en cuenta cuán importante es la riqueza de su entorno cultural. Es por ello, desde la propuesta surge y se plantea como recomendación crear un espacio del uso de la lengua en el aula, al igual que un sector, para ubicar los materiales y

recursos concretos, así como materiales visuales (papelotes) trabajadas en las actividades aprendizajes juntamente con los estudiantes, de esta manera pueda ayudar/favorecer a revitalizar la lengua originaria desde lo básico.

QUINTO: Las instituciones educativas deben de tener una relación de trabajo articulada con la comunidad (padres de familia, sabios, dirigentes) para transmitir la lengua originaria de generación en generación, y hacer conocer la sabiduría local y ancestral. También se necesita profundizar el rol de las madres, quienes transmiten la lengua en el ámbito educativo y en el hogar con mayor frecuencia.

IWXAWINAKA

MAYA: Aka yatxatawins, yatichirinakaxa tunu arunakasa wali cham'amapi yatichasipkakiñapawa, kunjamapi, aka jach'a yatxatawinakata arunakasata.

PAYA: Aka EIB tunu arusa ch'amamanchañatakixa walja yatxatawinaka uskuntapxarakiñapaxa. Yatichirinakaruxa suma tunu arusana cha'amanchañapawa. Aka yatxatawinwisti jichakirakiwa yatxatasiskarakixa, ukata yaqa chhiqanakansa lurasinapawa.

KIMSA: Yatiqaña utanakanaka EIB, jilpacha yatichirinakanxa caracterización psicolingístico ukanipxañapwa, kunatixa ukawa tunu arunakasana arsuwinakapa yanapinixa. Uka taypita aka servicios educativos EIB kawkinkatapsa yanapinixa. Ukhamaraki, awki tayka q'allpacha ayllutakixa caracterización sociolingüístico munasirakixa. Uka tuqita yatxatasispaxa tunu arunakasa arsuwinakapa,

PUSI: Yatiqaña utanakanxa aka modelo de servicio educativo de la EIB, tunu arunakasa jakatatayañatakisti yatiqiri wawanakaru laxrapata uñt'awipata aka sesiones, proyectos interculturales uka chhiqata munasirakiwa yatichaña. Kunjamsa uka yatxatawi lurt'asiwixa. Munasirakiwa yatiqiri wawanakasti suma amuyt'añapata aka utjawinakapata. Ukata iwxsaxa tunu arusa arsuñatakixa mä k'uchuwa lurasinapa, kunaymana ayllunakasana yanakapa uchañataki, ukhamarusa yatiqiri wawanakana lurawinakapa laphita uskuñataki. Ukawa tunu arusa jakatatayañatakisti kach'ata k'acharu yanapirakispaxa.

PHISQA: Yatiqaña utanakaxa qallpacha ayllumpiwa (awkinaka, taykanaka, yatirinaka, p'iqinchinaka) irnaqapxañapaxa. Tunu arunakasa wawanakaru jutiri jutkirinkaru yatichañataki, ukhamarusa, yatiyawinkapa suma walinakapata uñt'ayañataki. Jilpachanxa munasirakiwa taykana tunu arusa ch'amanchiri, kunati jupanakawa yatiqaña utana utapana jak'ank'apxixa.

7. REFERENCIA

- Aguilera, R. M. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios políticos (México)*, (28), 81-103. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162013000100005
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de lingüística y lenguas Aplicadas. Universidad des Saarlandes, Alemania*, 6. Recuperado de [Dialnet-PrincipalesMetodosDeEnsenanzaDeLenguasExtranjerasE-4779301.pdf](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4779301)
- Andreu, A. y García, M. (S/A). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE:el juego didáctico. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf
- Ayala, R. (2014). Estrategias metodológicas para desarrollar la expresión oral y escrita del idioma aymara como segunda lengua en estudiantes de segundo de secundaria de la unidad educativa San José fe y Alegría del Alto. Recuperado de <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/16932/T-3225.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bernal, S. (2010 - 2011). Investigación Acción. Recuperado de https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/IA_Madrid.pdf
- Burga, E. (2016). La política de Educación Intercultural Bilingüe: avances y retos pendientes. Recuperado de https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/08/Tarea91_16_Elena_Burga.pdf
- Caballero, B. y Noa, M. Y. (2015). Desarrollo de la expresión oral del quechua como lengua materna a través de la participación de las actividades vivenciales del calendario comunal de los niños y niñas de 3 a 5 años de la institución educativa inicial 572 chilcoma. Arequipa - Perú. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/5481/EDcacabf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cabrera, M. (2014). Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras. Universidad de Jaén. Recuperado de http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal,Marta.pdf
- Chocué, Peteche y Ju (2016). Sensibilización para el aprendizaje de la nasa yuwe a través de la pedagogía y la lúdica implementando los juegos tradicionales para el fortalecimiento del idioma en la institución educativa técnica Eduardo Santos. Recuperado de

- <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/893/PetecheTrompetaHenry.pdf?sequence=2>
- Chuquimamani, R. (2016) REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL DEL QUECHUA (Qhichwa simi kawsarichiypi pusakuq masiy. Imata rurasapas rimanakuspaña yuyaychanakuy). Cusco - Perú.
- Colmenas, E, Mercedes, P, Piñero, M. (2008) La investigación acción: una metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio educativos. Laurus, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Extraído de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Córdova, L, y Flores, J. A. (2012). Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada. Recuperado de: https://www.academia.edu/4485362/Guía_de_revitalización_lingüística_para_una_gestión_formada_e_informada
- Defensoría del Pueblo (2016). Educación Intercultural Bilingüe Hacia el 2011, Una política de estado prescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas. Lima: Perú. Extraído de: <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-defensorial-174-EIB.pdf>
- Gómez, T, Patricia, O. y Rodríguez, S. (2015). La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la institución educativa Niño Jesús de Praga. Ibagué - Tolima. Recuperado de: https://www.academia.edu/26351781/LA_ACTIVIDAD_LUDICA_COMO ESTRATEGIA PEDAGOGICA PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DE LA INSTITUCION EDUCATIVA NIÑO JESUS DE PRAGA TATIANA GOMEZ RODRIGUEZ OLGA PATRICIA MOLANO
- Gutiérrez, P. (2012). Estrategias didácticas activas para el aprendizaje – enseñanza del aimara como segunda lengua para estudiantes de la carrera lingüística e idiomas mención lenguas nativas – umsa. La Paz, Bolivia: centro psicopedagógico y de investigación en Educación Superior CEPIES. Extraído de: <http://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/4937/TM113.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Gutiérrez, F. J (2018). *Efectividad del Programa Pukllaykus un ñawpaq yachaykunawan para mejorar la expresión oral en estudiantes quechua-hablantes de 5 años del nivel inicial.* Universidad Peruana Unión: Recuperado de https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/1161/Juanita_Tesis_Bachiller_2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Hernan, L. (2006). Cultura, Lengua, y Educación. Puno - Perú.
- Hernández, F. L. (1999 - 2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, Cuba.*

Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/950/Los%20M%C3%A9todos%20de%20Ense%C3%B1anza%20de%20Lenguas%20y%20las%20Teor%C3%ADas%20de%20Aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hinton, L. (2011). Language revitalization and language pedagogy: New teaching and learning strategies. *Language and education*. Vol (25), p. 307 - 318. https://www.researchgate.net/publication/232941767_Language_revitalization_and_language_pedagogy_New_teaching_and_learning_strategies

IPELC (2017). Revitalización lingüística niños bilingües documento conceptual. Santa Cruz de la sierra - Bolivia. https://www.unicef.org/bolivia/Edu_-_Guia_de_revitalizacion_ninos_linguisticos.pdf

Kasares, P. (2016). La transmisión intergeneracional desde la socialización lingüística: el caso vasco. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 27, p. 133-147. Extraído de: <https://www.raco.cat/index.php/TSC/article/viewFile/330448/421265>

Latorre, A. ¿Qué es la investigación acción? Recuperado de https://www.academia.edu/8755538/Antonio_Latorre_Qu%C3%A9_es_la_investigaci%C3%B3n_acci%C3%B3n

Lareki, I. (2014). *Metodologías de enseñanza de la lengua inglesa en Educación Primaria*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8316/TFG-O%20365.pdf;jsessionid=CD4651B3C112B32319F4972B67F236DD?sequence=1>

Lemus, J. E. (2008). Un modelo de revitalización lingüística: el caso del náhuatl/pipil de El Salvador. Universidad el Bosco - El salvador. Recuperado de http://www.unavarra.es/digitalAssets/172/172558_JLemus-revitalizaci--n-linguistica-del-Nahuatl.pdf

Llompart, J. (2013) De madres a hijas, de hijas a madres: el cambio en la transmisión intergeneracional de lenguas. *Ballaterra Journal Of teaching & learning language & literature*. Vol. 6(3), p. 44 -65. España. Extraído de: https://ddd.uab.cat/pub/jtl3/jtl3_a2013m8-9v6n3/jtl3_a2013m8-9v6n3p47.pdf

Loredo y Monteagudo (2017). La transmisión intergeneracional del gallego. Comparación con el catalán. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 27, p. 99-116. Recuperado de <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000251/00000088.pdf>

Macedo, B. (2014). Consultoría externa levantamiento de diagnóstico de capacidades comunicativas en niños y niñas y caracterización sociolingüística cultural familiar en las IIEE de educación inicial. Perú

Mamani, R. (2007). ¿Primero el castellano y después el aimara? Enseñanza del aimara como segunda lengua en Opoqueri (Carangas, Oruro). Cochabamba – Bolivia: PROEIB Andes.

Extraído de <http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis%20Roman%20Mamani.pdf>

Mayoral, P. J. (2016). Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar: el caso de un colegio en Colima, México. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3790/TOG%20Pedro%20Mayoral.pdf?sequence=3>

Ministerio de Educación (2013). Fascículo 1 caracterización sociolingüística conociendo el uso de lengua en nuestra comunidad e institución educativa. Recuperado de https://www.drelp.gob.pe/DIGEIBIRA/COMUNICADOS/Caracterizaci%C3%B3n%20ocio%20linguistica_fasciculo%201.pdf

Ministerio de educación (2013). Fascículo 2 caracterización psicolingüística conociendo el dominio de las lenguas de nuestros niños y niñas. Recuperado de http://www.ugelabancay.gob.pe/assets/portal/uploads/other/Caracterizaci%C3%B3n_Psicolinguistica_fasciculo_2_20170722082721.pdf

Ministerio de Educación (2018). La guía metodológica de la educación inicial EIB. Lima - Perú. Recuperado de <http://www.perueduca.pe/recursosedu/c-documentos-curriculares/inicial/guia-metodologica-educacion-inicial-eib.pdf>

Ministerio de Educación (2018). Política Nacional Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5960/Pol%C3%ADtica%20sectorial%20de%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20y%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20Biling%C3%Bce.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Morales, L.H. (2007). Relación entre comprensión de lectura en español y aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de nivel socioeconómico medio que cursan el 4to y 5to año de educación secundaria. Lima. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/2567/Morales_IL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Naciones Unidas. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Resolución aprobada por la Asamblea General. Recuperado de: https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Normas legales (2011). Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-29735/ley-29735.pdf>

OIT. (2014). Convenio No. 169 - Declaraciones de la Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

- Ospina, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Forma y Función vol (28), p. 11-48. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/v28n2/v28n2a01.pdf>
- Otero, M.L. (1998). *Enfoque y métodos en la enseñanza de lenguas en un per curso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática?* Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf
- Rezniercer, L. M. (2013). Hablantes de herencia del español en estados unidos: implicaciones para el entrenamiento de instructores en el nivel universitario.
- Salas, P. E (2013). Enseñanza del castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú. MINEDU: Lima. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4926/Ense%C3%B1anza%20de%20Castellano%20como%20segunda%20lengua%20en%20las%20escuelas%20EIB%20del%20Per%C3%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sandoval, C.A. (2012). Investigación cualitativa. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco (2008). Transmisión intergeneracional del euskera en la CAV. Recuperado de https://turismo.euskadi.eus/contenidos/informacion/argitalpenak/es_6092/adjuntos/transmision/euskararen_%20belauneko_transmisioa%20.pdf
- Shilón, F. (2011) “Análisis de procesos de enseñanza y aprendizaje del Tsotsil como segunda lengua en la universidad intercultural de Chiapas, México”. Cochabamba, Bolivia: PROEIB Andes. Extraído de: <http://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/9.Tesis-Francisco-Shilon.pdf>
- Terciada (2014). Poema y sus elementos: estrofa, verso, rima. Recuperado de <https://onourmindsldv.files.wordpress.com/2014/11/teorc3ada-de-la-rima.pdf>
- UNESCO. (1998). Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. Diputación de Barcelona, Inresa. Recuperado de https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf
- Valladolid, J. (2017). El calendario Ritual Agrofestivo en la enseñanza comunitaria e intercultural. Recuperado de http://redarperu.com/wp-content/uploads/2017/01/El_Calendario_Ritual_Agrofestivo_enero_2017.pdf
- Vicens, A. (2015). La enseñanza del inglés como segunda lengua en educación Infantil: Propuesta de intervención a partir del análisis e investigación. Universidad Internacional de la Rioja. Barcelona. Recuperando de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3384/VICENS%20GARRIDO%2C%20ANNA.pdf?sequence=1>

Yana, S. y Gutiérrez. F. (2011). La revitalización del quechua a través de estrategias comunicativas vivenciales en la institución educativa 56011 de sunchuchumo (Canchis, Cusco). Tarea Asociación de Publicaciones Educativas. Recuperado de https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/07/LaRevitalizacionDelQuechua_Sonia-Flora.pdf

Zavaleta, F. F. (2017). “Estrategias que utilizan las docentes para el desarrollo de la expresión oral en niños y niñas de 4 años en una institución educativa privada del distrito de San isidro”. San Miguel - Lima. Extraído de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/10178/ZAVALETA_M EJA ESTRATEGIAS QUE UTILIZAN LAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESION ORAL EN NIÑOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zuñiga, M. (2008). El uso del quechua y castellano en el sur andino: Hallazgos de un estudio sociolingüístico. Recuperado de https://www.academia.edu/10150218/El_uso_del_quechua_y_castellano_en_el_sur_andino_Hallazgos_de_un_estudio_sociolingüístico_1

8. ANEXOS

Anexo 1: Metodología de investigación

MOMENTO EN QUE SE GENERO LA INFORMACION	ACTORES	TIPO DE INFORMACIÓN	CANTIDAD	CODIFICACIÓN
MOMENTO 1 Diagnostico	Niños	Entrevistas psicolingüísticos de Inicio	7 niños	CNEP1, CNEP2, CNEP3, CNEP4, CNEPS, CNEP6, CNEP7
	Madres de familia	Entrevista socio lingüística recogida a inicios de la investigación	7 padres	CPES1, CPES2, CPES3, CPES4, CPES5, CPES6, CPES7
MOMENTO 2 Plan de Acción y su implementación	NIÑOS/AS	Actividades vivenciales	6	CNRAV1, CNRAV2, CNRAV3, CNRAV4, CNRAV5, CNAV6
		Reflexiones: sesiones de aprendizajes y actividades permanentes	28	CNRSA1, CNRSA2, CNRSA3, CNRSA4, CNRSA5, CNRSA6, CNRSA7, CNRSA8, CNRSA9, CNRSA10, CNRSA11, CNRSA12, CNRSA13, CNSA14, CNSA15, CNRSA16, CNRSA17, CNRSA18, CNSA19, CNRSA20, CNRSA21, CNSA26
		Fotos	14	CNI1, CN12, CNI3, CNAV4, CNAV5, CNAV6, CNAV7
	MADRES DE FAMILIA	Talleres con padres Y	3	CTPF1, CTPF2,CTPF3
		Fotos	3	CTPI9, CTPI10, CTPI11
		Opiniones de madres de familia sobre la enseñanza de la lengua en la IE		CPFE1, CPFEE2, CPFE3, CPFE4, CPFE5, CPFE6
MOMENTO 3 Resultados	Niños	Entrevista psicolingüística Final	7	CNEF1, CNEF2, CNEF3, CNEF4, CNEF5, CNEF6, CNEF7

Anexo 2: Instrumentos de investigación

Instrumento psicolingüístico con indicadores de expresión oral de lengua originaria como segunda lengua.

COMPETENCIA	NIVEL	HABILIDADES	INDICADOR	ITEMS PROPUESTOS
Expresión oral	Básico responde las preguntas planteadas	Comprende	responde a preguntas o indicaciones de manera gestual	Hola, ¿cómo te llamas/kunasa sutimaxa? ¿Cómo estás/Kunjamasktasa? ¿Dónde vives/kawkinsa utjta?
			sigue a preguntas con palabras sueltas	Tráeme una piedra/ Mä qala aptanita (puede cambiar de objeto) salta en tu sitio tres veces/ kimsa kuti thuqtma
		Produce	responde a preguntas con palabras sueltas	¿En dónde está tú papa/ aukimaxa kawkinkisa? ¿Tienes hermanos/jilanakanitati?
			menciona las características de animales, seres u objetos conocidos como expresiones cortas	descríbenos un animal que hayas visto en la chacra / kuna uywanakasa yapuna uñjta
	intermedio formula oraciones con sentido completo, expresando un breve mensaje coherente	Comprende	responde a preguntas con oraciones	Realiza el saludo con la característica del contexto, ¿Cuéntanos que has hecho por la mañana/kunsa alwa chhiqana luraniwtaxa?
			Refiere relatos, anécdotas o hechos cortos conocidos e identifica escenarios, personajes y hechos resaltantes.	cuenta un relato/canción – mä siwsawi/warurt´awi lurasmati,
		produce	Explica el contenido de exposiciones de saberes y tecnologías de la cultura propia.	Menciona un saber, ejemplo, cuando cantan los sapos va a llover y será buen año agrícola, los pobladores prevén la siembra. / Mä jamp´atu qapusi ukhaxa kamsasma, kunatakipachasa. ¿qué te parece este saber/kunsa ukata amuytaxa?, ¿por qué/junata?
			Explica el proceso de una actividad de su cultura.	¿Qué se hace para sembrar la papa/kunasa lurasixa chuqi satañataki?
			crea historias y cuentos relacionados a sus actividades cotidianas	Cuéntame una historia/cuento que te guste, y lo haces, ejemplo, de la papa o si no otro. Siwst´awitasmati mä lurawi ch´uqi utqita, yaxaspacha.

Ministerio de Educación (2013)
Traducido los Items a lengua originaria

Ubicación de información oral

NIVELES			BASICO					INTERMEDIO			RESUMEN	T		
	Indicadores Nombres	EDAD	No entiende ni habla	Entiende expresiones sencillas, pero no habla	Responde monosílabas y palabras Seltas	Entiende y ejecuta indicaciones Sencillas	Usa expresiones de cortesía (Saluda, agradece...)	Menciona objetos y seres de su entorno	Pregunta y responde sobre su situación personal y de su familia	Participa en diálogos sencillos combinando la L1 y la L2	Describe situaciones cotidianas	Básico I, II, III	Intermedio I, II	
1	karla		x			X		X		X				
2					X									
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														

Anexo 3: Ficha sociolingüística

Nombre del padre/ madre: _____ Edad: _____ Lugar: _____

Generaciones	Adultos				Niños	Niñas
	Hombres		Mujeres			
Lengua	LO	CA	LO	CA	LO	CA
¿Qué lenguas conocen?						
<ul style="list-style-type: none"> • Comprenden • Hablan • Leen • Escriben 						
¿En qué contextos y situaciones comunidades las usan?						
<ul style="list-style-type: none"> • En la casa • En la institución educativa • En la chacra • En el centro de salud • Fuera de la comunidad • En trabajos comunales • Para contar anécdotas y experiencias cotidianas. • En asambleas comunales • Con autoridades comunales • Cuando juegan • Otros:..... 						
¿Qué actitud tienen frente al uso de la lengua originaria y el castellano?						
<ul style="list-style-type: none"> • En qué lengua les gusta hablar • -En qué lengua hablan a los niños y a las niñas • En qué lengua les gustaría que se enseñe en la institución educativa 						

Ministerio de Educación (2013)

Anexo 4: Actividades de aprendizaje

Actividad vivencial - CNAVI

1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA: N° 1193 de Culta
2. EDAD: 5 años
3. FECHA:
4. DOCENTE PRACTICANTE: -
5. TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: k'ispiña lurañani / elaboremos el k'ispiñu
6. APRENDIZAJE ESPERADO:

AREA: PERSONAL SOCIAL		
COMPETENCIA Y CAPACIDAD	DESEMPEÑO	¿Qué nos dará evidencias del aprendizaje?
“CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LA BÚSQUEDA DEL BIEN COMÚN”	Realiza actividades cotidianas con sus compañeros, y se interesa por compartir las costumbres de su familia	Los estudiantes logren aprender cómo es la elaboración y el proceso del k'ispiñu, puesto que, este mes según el calendario comunal corresponde a la temporada de la cosecha de quinua, etc.

ENFOQUE TRANSVERSALES:

ENFOQUE	ACTITUD OBSERVABLE
Enfoque ambiental	Docentes y estudiantes plantean soluciones en relación a la realidad ambiental de su comunidad, tal como la contaminación, el agotamiento de la capa de ozono, la salud ambiental, etc.

7. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

SECUENCIA DIDACTICA	ACTIVIDAD Y ESTRATEGIAS	RECURSOS Y MATERIALES										
INICIO	<p>PROCESOS PEDAGOGICOS: Entre todos recordamos a través de la siguiente pregunta: ¿Qué trabajamos ayer/el día miércoles? ¿Qué podemos hacer con la quinua? se les escucha a los niños/as.</p> <p>MOTIVACIÓN: En una manta se les presenta los ingredientes del kispíñu y los recursos a utilizar</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th>INGREDIENTES</th> <th>RECURSOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Harina de quinua</td> <td>Olla</td> </tr> <tr> <td>Sal</td> <td>Paja/palo de quinua</td> </tr> <tr> <td>Aceite</td> <td>Lavador/ plástico</td> </tr> <tr> <td>Cal</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	INGREDIENTES	RECURSOS	Harina de quinua	Olla	Sal	Paja/palo de quinua	Aceite	Lavador/ plástico	Cal		<p>Dinámica</p> <p>Voz</p> <p>Adivinanza en paleógrafo</p>
	INGREDIENTES	RECURSOS										
Harina de quinua	Olla											
Sal	Paja/palo de quinua											
Aceite	Lavador/ plástico											
Cal												

	<p>SABERES PREVIOS: ¿Qué observamos? ¿Para que serán? ¿Dónde lo utilizamos? ¿Alguna vez vieron hacer a sus padres?</p> <p>PROPOSITO: Aprendamos hacer y cocinar el kispíñu</p>	
DESARROLLO	<p>GESTIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO</p> <p>PROBLEMATIZACIÓN: ¿sabemos hacer el k'ispíñu? ¿Qué necesitamos? Se les escucha a los niños/as.</p> <p>DISEÑA ESTRATEGIAS: En un círculo se les explica que aremos el k'ispíñu. Luego, se les hace recordar los ingredientes a través de un niño preguntón, es decir, el niño preguntara ¿Qué necesitamos para hacer el k'ispíñu? Se les escucha a sus compañeros/as. Después, entre todos nos organizamos roles para hacer el k'ispíñu, y luego nos dirigimos al comedor. En el espacio, todas las ordenes se darán en la lengua aimara, es decir, durante el trayecto de la cocina del k'ispíñu</p> <p>REPRESENTACIÓN: Mientras que cosa el k'ispíñu en una hoja boom dibujaron los ingredientes que utilizamos para el k'ispíñu.</p>	<p>Sector de la biblioteca.</p> <p>Oral</p>
CIERRE	<p>EVALUA Y COMUNICA: Luego, se les pide que expliquen de manera oral, y se les pregunta si le gusto o no, y por qué.</p>	<p>VOZ</p>

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE N° 10 - CNS10

8. INSTITUCIÓN EDUCATIVA: N° 1193 de Culca
9. EDAD: 5 años
10. FECHA: -
11. DOCENTE PRACTICANTE: -
12. TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: kunaymana jiwranaka/ la variedad de la quinua
13. APRENDIZAJE ESPERADO:

AREA: CIENCIA Y TECNOLOGIA		
COMPETENCIA Y CAPACIDAD	DESEMPEÑO	¿Qué nos dará evidencias del aprendizaje?
<p>Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problematisa situaciones para hacer indagación. • Diseña estrategias para hacer indagación. • Genera y registra datos o información. • Analiza datos e información. • Evalúa y comunica el proceso y resultado de su indagación 	<p>Propone acciones, y el uso de materiales e instrumentos para buscar información.</p> <p>Obtiene información sobre las características de los objetos que establecen relaciones entre ellos a través de la observación.</p> <p>Compara sus explicaciones y predicciones con los datos e información que ha obtenido.</p> <p>Comunica –de manera verbal, a través de dibujos o según su nivel de escritura– las acciones que realizó para obtener información.</p>	<p>Los estudiantes logren distinguir la variedad de granos de la quinua, a través de su oralidad tanto castellano y aimara.</p>

ENFOQUE TRANSVERSALES:

ENFOQUE	ACTITUD OBSERVABLE
Enfoque ambiental	Docentes y estudiantes plantean soluciones en relación a la realidad ambiental de su comunidad.

14. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

SECUENCIA DIDACTICA	ACTIVIDAD Y ESTATEGIAS	RECURSOS Y MATERIALES
INICIO	<p>PROCESOS PEDAGOGICOS: Dinámica de manos nayra, qhipa, qhumantasiñani para que se encuentren tranquilos. Preguntamos ¿que trabajamos ayer? Y se les hace recordar el proceso de la quinua.</p> <p>MOTIVACIÓN: Se les hace una adivinanza a los estudiantes. jisk´awi Nayaxa muruqutwa Ch´uxña laphini</p>	<p>Dinámica</p> <p>Voz</p> <p>Adivinanza en paleógrafo</p>

	<p>¿kunapachasa? ¿kunapachasa?</p> <p>Los estudiantes tienen que adivinar, para ello, se les escucha.</p> <p>SABERES PREVIOS: ¿Qué hemos entendido? ¿Cuál será la respuesta? Al no adivinar, mediante un cuchicheo pasamos la respuesta.</p> <p>PROPOSITO: conoceremos sobre la variedad de la quinua.</p>	
DESARROLLO	<p>GESTIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO</p> <p>PROBLEMATIZACIÓN: ¿En nuestra comunidad sembraremos la variedad de quinua? ¿Para qué? Se les escucha a los estudiantes.</p> <p>DISEÑA ESTRATEGIAS: En esa se les muestra en una bolsita de bayetilla los colores de la quinua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • naranja/churi, • blanco/janq'u, • blanco y negro/ ch'ixi. <p>Se les menciona en aimara los colores de la quinua.</p> <p>GENERA Y REGISTRA DATOS: Luego, se les pregunta en donde crecerá la quinua.</p> <p>Entre todos nos organizamos llevar una hoja mediana para registrar. Luego, salimos fuera de la institución para observar la chacra de la quinua. En el lugar, se les pregunta ¿Cómo es? ¿De qué color es? ¿Cómo son las hojas? Etc. Y se les pide que busquen hojas verdes similares a las hojas de la quinua.</p> <p>ANALIS DATOS E INFORMACIÓN: Luego, en un círculo comparamos las hojas de la quinua y las hojas recolectadas. Y se les pregunta ¿serán lo mismo? ¿Porque? Se les escucha a los estudiantes. Después, se les pide que cada estudiante lleve sus hojas al aula, y ubiquen en sus carpetas.</p> <p>REPRESENTACIÓN: Se les entrega una hoja boom para que dibujen, luego, papel de seda de color naranja y blanco para que puedan hacer bolas pequeñas y pegar. Las hojas recogidas remplazaran las hojas de sus dibujos, para ello, pegaran</p>	<p>Sector de la biblioteca.</p> <p>Oral</p> <p>Hojas de quinua</p> <p>Hojas boom</p>
CIERRE	<p>EVALUA Y COMUNICA: Se les pedirá que expliquen de manera oral, también, se les preguntara que palabras aprendimos en aimara.</p>	VOZ

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE N°38 - CNS21

15. INSTITUCIÓN EDUCATIVA: N° 1193 de Culca
 16. EDAD: 5 años
 17. FECHA: -
 18. DOCENTE PRACTICANTE: -
 19. TITULO DE LA ACTIVIDAD: Aprendamos a contar del 1 al 10
 20. APRENDIZAJE ESPERADO:

AREA: MATEMATICA			
COMPETENCIA Y CAPACIDAD.	DESEMPEÑO	¿Qué nos dará evidencias del aprendizaje?	Instrumento a usar
Resuelve problemas de cantidad <ul style="list-style-type: none"> Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones. 	Establece relaciones entre los objetos de su entorno según sus características perceptuales al comparar y agrupar, y dejar algunos elementos sueltos. Utiliza el conteo hasta 10, en situaciones cotidianas en las que requiere contar, empleando material concreto o su propio cuerpo	El estudiante logre comprender la numeración del 1 al 10 en su L1 y L2, también recordar la agrupación de cantidad, color, forma, etc. ya trabajadas.	Ficha de relacionamiento

21. ENFOQUE TRANSVERSAL

ENFOQUE TRANSVERSAL	TRATAMIENTO DEL ENFOQUE INTERCULTURAL
Valores	Respeto a la identidad cultural
TRATAMIENTO DEL ENFOQUE INTERCULTURAL	Los docentes hablan la lengua materna de los estudiantes y los acompañan con respeto en su proceso de adquisición del aimara como segunda lengua

22. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

SECUENCIA DIDACTICA	ACTIVIDAD Y ESTATEGIAS	RECURSOS Y MATERIALES
INICIO	PROCESOS PEDAGOGICOS: Normas de convivencia MOTIVACIÓN: Se les pide a los niños y niñas que movamos nuestro cuerpo, y contemos nuestros dedos desde 1 al 10 en castellano y en aimara. Luego, nos organizamos para jugar el juego de Katari dice que se agrupen de..... integrantes. Este juego será a través de dado.	Cuerpo Dado

	<p>SABERES PREVIOS: Se les pregunta a los niños y niñas ¿Qué contamos? ¿Qué jugamos? ¿Cómo lo hicimos? ¿Cuántos estudiantes nos agrupamos según Katari? ¿Quién se quedó sin grupo? ¿Entonces de que trabajaremos? Se les escucha a los niños/as</p> <p>PROPOSITO: Aprendamos a contar los números hasta el 10, etc.</p>	
DESARROLLO	<p>GESTIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO Nos organizamos y recordamos la norma de convivencia, salimos fuera del aula y se les pregunta que observamos, y traigan piedrillas en un lugar adecuado para empezar a contar en aimara.</p> <p>COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA: En un círculo empezamos a contar las piedrillas, y se les pregunta si tenemos dificultades a contar nuevamente, se les escucha.</p> <p>BUSQUEDA DE ESTRATEGIAS: Luego pasamos al aula, y se muestra una cartulina con números e imágenes, y se les pregunta ¿Qué vemos? ¿Cuántos hay? ¿Son iguales? ¿Por qué? Etc. Se les pregunta hasta el número 10, y de manera individual.</p> <p>Luego a se le entrega a cada niño chapas, y se les pregunta ¿qué colores son? ¿Cómo son? ¿Qué forma tiene? Etc. Luego, se les pide que agrupemos por colores y contemos. Incluso, preguntamos si son muchos, pocos, etc. Seguidamente se les indica que separen 1 chapa de color rojo, 4 chapas de color verde, 6 chapas de color azul, etc.</p> <p>RESULTADOS: Se les entrega una pizarra a cada niño/a, sino individualmente salen al frente a la pizarra. Le pedimos que dibuje 1 objeto que mencione un niño, y la llamamos número 1 y escribimos 1; es decir, imagen y número.</p> <p>Luego, preguntamos a otro niño sobre otro objeto que quiere dibujar, y todos dibujamos y la llamamos número 2, etc.</p> <p>Después se les entrega una ficha de relacionamiento: número y objeto/animal, etc. Y entregamos ficha del cuaderno de kits de trabajo</p>	<p>Fuera del aula</p> <p>Piedras</p> <p>Cartulina</p> <p>Chapas</p> <p>Pizarra</p> <p>Plumones colores</p> <p>ficha de relacionamiento</p>
CIERRE	<p>METACOGNICION: ¿Qué aprendimos? ¿Qué nos falta aprender? ¿Qué te pareció aprender los números en castellano y en aimara? ¿Porque? ¿Se les pide que cuente sea en L1 y L2? Se les escucha a los niños.</p>	<p>Oral</p>