



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN
EDUCACION PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE

SISTEMATIZACION ENSEÑANZA DE LENGUA Y
CULTURA AIMARA A NIÑOS Y NIÑAS EN AREAS
URBANAS DE LIMA Y CALLAO

Autor: Lopez Quispe, Raul

Asesora: Dra. Mahia Beatriz Maurial Mackee

LIMA - PERU

2019

TAQI CHUYMAMPI

Aka qillqatasti ch'iki yatiqiri imilla yuqalla wawanakaruwa taqi chuymampi luqtatawa. Jupanakawa ch'uymanka qhanarayapxitu suma irnaqañataki.

Yatiqirinakana auki taykanakaparu (taqpacha wilamasinakaparu) ch'amt'apxi aymara aru yatiqawi sartayapxi. Ukhamaraki taqpacha yatichirinakajaru.

Aymara suyu piqt'irinakaru, jupanawa wiñaya wiñaya aymara jakawisa arusa nayraru ch'amamchapxixa. Tupak katariwa sanwa: "mä jach'a uruwa wiñaya wiñaya aymaranakaxa kutinipxaxa uka uruxa purinxaniwa.

INDICE

RESUMEN	vi
CH'UMSUTA.....	vii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	5
1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
1.1. Planteamiento de la experiencia a sistematizar.....	5
1.2. Formulación de preguntas de la sistematización.....	6
1.3. Objetivos de la sistematización.....	6
1.4. Justificación	6
CAPÍTULO II.....	8
2. MARCO DE REFERENCIAL	8
2.1. Marco contextual: social, educativo e institucional.....	8
2.1.1. Normativa internacional y nacional	12
2.2. Antecedentes de investigaciones.....	13
2.3. Marco de referencia	15
2.3.1. Enfoque comunicativo.....	15
2.3.2. Metodologías interactivas y el factor lúdico.	17
2.4. Definición de conceptos, categorías y subcategorías.	19
2.4.1. Enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua.....	19
2.4.2. Los materiales educativos	21
2.4.3. Revitalización lingüística.....	22
2.4.4. El Bilingüismo	24
A. Tipos de bilingüismo.....	27
B. Bilingüismo social	28
C. Beneficios del bilingüismo.....	30
CAPÍTULO III.....	32
3. METODOLOGÍA.....	32
3.1. Definición y fundamentación	32
3.2. Delimitación de la experiencia	32
3.3. Procedimiento y secuencia de ejecución de la sistematización.....	34
3.4. Técnicas e instrumentos.....	36

3.6. Consideraciones éticas	39
CAPÍTULO IV	40
4. PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	40
4.1. Descripción de la experiencia.....	40
4.1.1. Situación inicial de la experiencia	41
A. Primer taller de lengua y cultura aimara	42
B. Segundo taller de lengua y cultura aimara.....	48
C. Tercer taller de lengua y cultura aimara	57
4.2. Descripción y reflexión crítica de la experiencia	62
4.2.1. Inicio de la experiencia	62
4.2.2. Conocimientos que se tenían al inicio de la experiencia	64
4.2.3. Descripción de la experiencia.....	67
4.2.4. Diferencia entre la situación inicial y situación final	68
4.2.5. Elementos o factores que facilitaron el trabajo	70
4.2.6. Elementos o factores que dificultaron el trabajo.....	72
CAPÍTULO V	77
5. CONCLUSIONES	77
6. RECOMENDACIONES	80
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
8. ANEXOS.....	87

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y FOTOS

Figura 1: Procedimientos y secuencia de ejecución de sistematización.....	35
Tabla 1: Participante de la sistematización	35
Tabla 2: Observaciones realizadas en la sistematización	36
Tabla 3: Número de aplicaciones de cada técnica de recojo de datos.....	37
Tabla 4 Dimensiones de análisis	37
Tabla 5: Modelo de contenido de sílabos.....	44
Foto 1: Padres de familia	51
Tabla 6: Programación de actividades en el sílabo del taller 2	52
Foto 2: Estudiantes armando el rompecabezas.....	55
Figura 2: Herramienta virtual.....	58
Foto 3: Sobre el saber cultural (Elaboración de chuño).....	60
Foto 4: Juegos tradicionales	62

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo general analizar la metodología empleada en los talleres de lengua y cultura aimara dirigidos a niños y niñas descendientes de familias aimara migrantes en Lima y Callao. La metodología fue de enfoque cualitativo, de diseño de sistematización y se tomaron en cuenta tres talleres implementadas en 2015, 2016 y 2019 a cargo de los estudiantes aimaras de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe y con el liderazgo de profesionales y líderes aimaras. Se acopió información a través de notas de campo, entrevistas, videos y fotos. Se realizó un análisis temático con el fin de responder a las preguntas de investigación. Se concluye que la metodología empleada en los talleres de lengua y cultura aimara es la interactiva, el enfoque comunicativo y fue eje central en todos los talleres las estrategias lúdicas. Asimismo, se emplearon diversos materiales que contribuyeron en el aprendizaje de los estudiantes como productos de la cultura, vestimenta, rompecabezas, fichas, etc. También, resalta la incorporación de los saberes de las diversas prácticas culturales y los diversos recursos tecnológicos. Finalmente, el aspecto lúdico debe primar en los procesos de enseñanza de lenguas, ya que dinamiza y contribuye los aprendizajes significativos de los estudiantes.

Palabras clave: Sistematización, metodologías activas, materiales didácticos, enseñanza de segundas lenguas.

CH'UMSUTA

Aka yatxatawixa uñañchiwa kunmsa aymara aru Lima Callao Markanakana aymara jaqinakana wawanakaparu yatichasitapata. Aka Yatxatawi thaki uñjata kankaña tiljasixa (enfoque cualitativo), aimara yatichata jisqha wawanakaru 2015, 2016, 2019 maranakana Lima – Callao markanakana suma apthapisixa suma uñañchañataki. Aka yatichawixa aymara yatiqiri EIB wayna tawaqunakawa piqt'axiwa ukhamasa taqpacha aimaranaka. Yatiyawinakaxa jamuqanaka, unxtiri yamuqanaka, uñch'ukita qillqatanaka, jist'atanakawa apthapisixa. Ukata jiskt'awi irpirinaka uñañchasixa yaqha yatinakata uñakipañatakixa. Aka yatxatawixa tukuysnawa akhama sasa: wakisiriwa aimara yatiqañatakixa aruñaru waqt'ayañaxa ukhamasa wawanakaxa wali ch'ikiñapawa. Anatawinakaxa wali suma yatiqañaruwa ch'amptixa. Ukhamaraki kunaymana yänanakawa apnaqasixa aimara yatichañatakixa, isinaka, manqañanaka, piqijisjatanaka, kunaymana.

Chuyma arunaka: *Yatichaña thakinaka, yatichaña yänaka, arunaka yatichañanaka*

INTRODUCCIÓN

En América Latina, según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2007), vivirían aproximadamente entre 30 y 50 millones de pobladores indígenas, siendo el Perú la región con mayor relevancia y más grande en América con 6,5 millones, seguido de México, Bolivia y Guatemala. Por otro lado, las poblaciones indígenas en el Perú corresponden al 25% con respecto a su población total, superado solo por Bolivia y Guatemala.

Se denominan poblaciones indígenas o aborígenes a aquellas que estaban viviendo en sus tierras antes de que llegaran los colonizadores de otros lugares, los cuales, al convertirse en el grupo dominante - mediante la conquista, la ocupación, la colonización o por otros medios - segregan o discriminan a los pobladores originarios. Estas amenazas han evolucionado a través de los años, sin embargo, no han desaparecido por lo que las poblaciones autóctonas son consideradas como uno de los grupos más desfavorecidos en el mundo¹.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Originarios, denominado Convenio N°169² de la Organización Internacional de Trabajo (OIT), sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes³, manifiesta que son considerados *pueblos indígenas* a todos aquellos:

[...] pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial; [así como] por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera sea su

¹ http://www.cinu.org.mx/temas/p_ind.htm

² Fecha de adopción en junio de 1989, entrado en vigor en setiembre de 1991.

³ En el Perú el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, fue aprobado por el Congreso Constituyente Democrático, mediante Resolución Legislativa N° 26253, el 26 de noviembre del año 1993.

situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2003, p. 5).

En muchos de los países, para conocer la cantidad de habitantes que se consideran indígenas o de pueblos originarios, los indicadores que se toman como base son: a) la lengua materna⁴, b) la autoidentificación⁵ sobre la pertenencia étnica de las mismas poblaciones, c) la ubicación geográfica, d) entre otras características. Esto repercute en los datos exactos referentes a la cantidad de pobladores que son considerados como pertenecientes o no a una determinada etnia o ser considerados como poblaciones indígenas u originarias, esto dependiendo del criterio que se emplea para dicha medición.

La extinción de las lenguas indígenas, y por ende las costumbres y modos de vida de dichos pueblos, es muy alarmante en Latinoamérica. La pérdida es evidente en las áreas urbanas e incluso en las comunidades rurales. La sociedad hegemónica absorbe las prácticas culturales y las lenguas originarias que la población migrante lleva consigo. En el caso de la lengua y cultura aimara tampoco es ajeno a dicha problemática. Las nuevas generaciones de las familias aimaras que residen en la capital poco a poco dejan de hablar en aimara, ya que dentro de la familia y la sociedad el castellano es la lengua de mayor predominancia.

Los intelectuales aimaras, preocupados por la situación de esta lengua, promovieron la enseñanza del idioma aimara a las nuevas generaciones de las familias aimaras que viven en Lima y Callao. Esta experiencia consta de 3 talleres; el primero se realizó en el Ministerio de Educación del Perú - Minedu en el año 2015, el segundo taller se realizó en el año 2016 en las

⁴ La pregunta sobre la lengua materna fue incorporada en el Censo del año 2007.

⁵ El criterio de autoidentificación se recoge por la declaración del propio individuo sobre a qué etnia pertenece o desea pertenecer.

instalaciones del Consejo plurinacional de los Pueblos Indígenas; y, el tercer taller se concretó en el año 2019 en las instalaciones del Colegio Politécnico del Callao.

Es importante realizar el reconocimiento a la colectividad aimara; principalmente al gestor y coordinador del primer y segundo taller, el maestro aimara, Moisés Suxo Yapuchura, quien tuvo el rol de gestionar y coordinar con las diversas autoridades, convocar a los padres de familia, realizar el seguimiento del proceso de planificación, implementación y evaluación de los talleres de lengua y cultura aimara. Del mismo modo a la gestora y coordinadora del tercer taller, la maestra aimara, Martha Luque Cruz, quien tuvo de igual manera, el rol de coordinar con las autoridades y convocar a los padres de familia para que sus hijos puedan asistir a los talleres y aprender la lengua aimara. Asimismo, participó en los talleres compartiendo la sabiduría de cultura aimara.

También fue fundamental la participación de los estudiantes aimaras de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (inicial – primaria) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia en el proceso de implementación de los talleres de lengua y cultura aimara. Quienes tuvieron el rol de facilitadores en los tres talleres son: Yemily Cristina Cruz Quispe, Milusca Arocutipa Saira, Brisayda Aruhuanca Chahuares, Claudia Candia Chambi, Brigida Huahualuque, Mery Cruz Mamani, Nilthon Pari Coaquira y Raul Lopez Quispe. Ellos fueron los conductores de esta gran experiencia de enseñanza de lengua aimara como segunda lengua. Dichos facilitadores tuvieron el rol de planificar las sesiones de aprendizaje para cada taller, incorporar las sugerencias de los especialistas, elaborar los materiales educativos para facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua de los niños y niñas, evaluar el progreso de aprendizaje de los estudiantes e implementar las sesiones.

La sistematización tuvo el objeto de patentizar de qué manera se enseñó la lengua aimara a los niños y niñas en las áreas urbanas de Lima y Callao con descendencia aimara. En tal

sentido, se planteó los siguientes objetivos específicos: a) Describir la metodología empleada en los talleres de lengua y cultura aimara. b) Describir los materiales didácticos que se emplearon en los talleres de lengua y cultura aimara. Sin embargo, a lo largo del trabajo se irán mostrando la situación de la lengua aimara en el contexto urbano y el rol de los padres de familia.

El presente trabajo está organizado por 5 capítulos. En el primer capítulo está el planteamiento de la investigación en torno a la cual gira la sistematización. En el segundo capítulo se presentan un breve marco referencial en torno al tema de sistematización. En el tercero se explica la metodología empleada para proceso de sistematización del trabajo. En el cuarto capítulo se describe y analiza la experiencia sobre la enseñanza de lengua aimara. Finalmente, en el quinto capítulo se presenta algunas conclusiones y recomendaciones en función a los objetivos de la sistematización.

CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento de la experiencia a sistematizar

Las lenguas indígenas tienen mayor posibilidad de perder su vitalidad y uso en las áreas urbanas. Esto se debe a diversos factores como ausencia de la transmisión intergeneracional de la lengua, los prejuicios lingüísticos y el estatus dominante de la lengua hegemónica (Suxo, 2008). Dichos factores señalados influyen en el desplazamiento de la lengua indígena en contextos urbanos; ya que los hablantes optan por comunicarse y socializar en el idioma hegemónico.

El uso de la lengua aimara en Lima y Callao está limitada a espacios domésticos y son los adultos mayores quienes mantienen vigente esta lengua milenaria (Suxo, 2007). En la mayoría de los casos, las generaciones jóvenes solo dominan el castellano a pesar de que sus progenitores son aimaras hablantes. Sin duda, a ese ritmo, el futuro de esta lengua indígena estaría destinado a desaparecer si no se realiza acciones por revertir esa cruda realidad.

Esta grave situación que se presenta con la lengua aimara motivó a los profesionales aimaras y a los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, ejecutar talleres de lengua y cultura aimara. Esta iniciativa se concretó en coordinación con las entidades del Estado como la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe - Digeibira, las organizaciones de la colectividad aimara y el compromiso de las familias.

Los talleres de lengua y cultura aimara tuvieron como principal objetivo de que los niños y niñas se comuniquen oralmente en aimara en diversos espacios usando vocabulario básico. Estas competencias comunicativas se desarrollaron a través de diversas metodologías de enseñanza y diferentes estrategias implementadas. Al ser una de las primeras experiencias de

enseñanza de lengua aimara a niños y niñas se planteó documentar y analizar la metodología empleada en los talleres; a través de la técnica de la sistematización de la experiencia.

1.2. Formulación de preguntas de la sistematización

Problema general

¿De qué manera se desarrollaron los talleres de enseñanza de lengua y cultura aimara en Lima y Callao con niños y niñas con descendencia aimara?

Problemas específicos

PE1: ¿Cuál es la metodología empleada en los talleres de lengua y cultura aimara?

PE2 ¿Cómo y qué materiales didácticos se emplearon en los talleres de lengua aimara?

1.3. Objetivos de la sistematización

Objetivo general

Analizar los talleres de lengua y cultura aimara ejecutados en la ciudad de Lima y Callao con niños y niñas con descendencia aimara.

Objetivos específicos

OE1 Describir sobre la metodología empleada en los talleres de lengua y cultura aimara.

OE2 Describir los materiales didácticos que se emplearon en los talleres de lengua y cultura aimara.

1.4. Justificación

Los talleres extracurriculares de lengua y cultura aimara efectuadas en la ciudad de Lima y Callao son las primeras experiencias con niños y niñas de familias migrantes de Puno, aimaras en un contexto urbano (líder aimara 1). Es importante sistematizar la metodología empleada en estos talleres ya que, existen pocas experiencias de este tipo. La sistematización de la metodología empleada para la enseñanza de la lengua aimara en los talleres permitirán ser un

referente para las próximas experiencias y contribuir en la revitalización de la lengua aimara en contextos urbanos.

Es importante valorar y realizar un análisis crítico la metodología emplea para la enseñanza de la lengua aimara con niños y niñas en un contexto urbano con el fin de identificar las aciertos y dificultades halladas durante la experiencia. Esto permitirá afinar las estrategias de enseñanza para una próxima experiencia. Por eso, estos talleres de enseñanza de lenguas originarias en áreas urbanas deben ser sistematizadas a través de un proceso de reconstrucción, análisis crítico y reflexión para contribuir en los conocimientos producidos y en la mejora de las estrategias metodológicas.

La principal contribución de la sistematización de los talleres de lengua aimara en Lima y Callao será patentizar la metodología empleada para el proceso de enseñanza de lengua indígena como segunda lengua. También, permitirá orientar los procesos de elaboración de diversos materiales que contribuyan para el desarrollo de competencia comunicativa en lenguas indígenas en ámbitos urbanos a través del enfoque comunicativo textual y las metodologías interactivas.

CAPÍTULO II

2. MARCO DE REFERENCIAL

2.1. Marco contextual: social, educativo e institucional

La nación aimara es una cultura milenaria. Tradicionalmente cuando se habla de la lengua indígena se asocia con lo rural o el campo de igual modo cuando se habla de la lengua aimara se vincula con la región Puno. Las personas ciudadinas, enfrascadas en su propio mundo, suelen decir: “aimara se habla en Puno o incluso solo en Bolivia”, “los aimaras viven en el altiplano puneño, por el lago Titicaca”. Lo cierto es que actualmente los aimaras están en Perú, Bolivia, Chile y Argentina

En nuestro país según el Censo Nacional realizada en el año 2017 por el Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI (2018), señala que los aimaras se encuentran en las diversas regiones del país, pero con mayor predominancia en las regiones sureñas. En estos tiempos todas las culturas están en proceso de migración a zonas urbanas, por eso es importante reflexionar sobre la situación de las lenguas indígenas en contextos urbanos.

Las personas aimaras y de otras culturas migraron a las áreas urbanas, en especial a la capital, en busca de mejores oportunidades de vida. El boom de la migración se dio en partir de los años 50 del siglo pasado. El proceso de migración implica llevar consigo la cultura, la lengua, los valores, la manera de organización, etc. Los aimaras migrantes no fueron la excepción, ellos trajeron a Lima todas las prácticas culturales incluidas la lengua, con el pasar del tiempo se perdió el proceso de transmisión intergeneracional de la lengua.

Los migrantes aimaras, llegar a la capital, ocultaron su lengua en espacios domésticos o informales, ya que las personas les discriminaban y marginaban por el hecho de hablar una lengua indígena. Sin embargo, a través de diversas organizaciones entre coterráneos se juntaron

para recrear algunas prácticas culturales como la celebración de fiestas patronales, encuentros deportivos, etc. Suxo (Suxo, 2007).

La lengua aimara es desplazada por el idioma hegemónico en la urbe limeña. Esta situación generó la ruptura de la transmisión de una generación a otra. Las personas adultas (abuelos) son quienes mantienen en cierta medida la lengua aimara; mientras que las nuevas generaciones (jóvenes, adolescentes y niños) algunos comprenden y la mayoría no tiene el dominio oral de la lengua de sus antepasados. En pocas palabras, esta situación ocasiona que la lengua aimara esté en una situación crítica de extinción.

De allí podemos afirmar que la lengua aimara se usa en el hogar o en contextos informales para la comunicación entre las personas adultas. Además, los hablantes hacen uso de su lengua indígena con mucho temor a ser menospreciados por la mayoría castellano hablante. Al respecto en una entrevista la familia 1 señala que:

el aimara como idioma es, preservar lo que por lo menos mis papás y mis abuelos hablan este idioma [aimara]. Cuando llegué [a Lima] por lo menos con mi mamá lo hicimos [hablamos aimara] de lado oculto porque en Lima todos hablan castellano. (familia 1).

Dicha entrevistada asume que en Lima las personas solo hablan castellano por eso, debería de aprender y usar esta lengua como los demás. En consecuencia, la lengua originaria es valorada negativamente, incluso como algo despectivo que no puede ser mostrado con orgullo frente a la sociedad. Ocultar la lengua de origen podría significar que se asume un sentido de inferioridad frente a la sociedad hegemónica. Pero a la misma vez sería un medio para mantener la privacidad, como las conversaciones que afecten a los demás. A continuación, presentaremos una entrevista a la familia 2 señala que:

Con mi madre hablamos, por ejemplo, cuando vamos de compras [al mercado] le digo en aimara para que la vendedora no nos entienda - ¿cómo te queda esto? - le digo en

aimara “kunjamas ukaja walikiti”. No sé cómo hablamos en aimara, pero la vendedora ni nos entiende; nos ponemos de acuerdo para comprar o no. [Incluso] podríamos decir: - esto está feo – para que nadie nos entienda. Así lo seguimos cultivando lo que es el aimara [sin embargo,] con mis hijos es un poco más difícil. (familia 2)

Esta entrevista nos permite ver un nuevo elemento; el uso de la lengua indígena como un medio de comunicación secreta (Suxo, 2008). Las personas que saben alguna lengua originaria utilizan estos idiomas para comunicar mensajes sobre situaciones negativas que afectarían la sensibilidad de otras personas. En la conversación emplean la lengua aimara para expresar que la comida está fea y que la comerciante no se sienta agredida.

Podemos señalar que el uso de la lengua se da en contexto del hogar, mercado u otro espacio informal con temor a ser menospreciado por usar las lenguas indígenas; mientras que también se usa la lengua para mantener una comunicación secreta sobre algo delicado. Esta situación comunicativa se da entre personas adultas mientras que es más difícil con las generaciones jóvenes como son los hijos.

Asimismo, es preocupante que en los colegios estatales y privados de nuestro país no se promueva la enseñanza de las lenguas indígenas. A sabiendas de que nuestro país diverso y multilingüe, la educación se imparte en la lengua hegemónica. Esto generó que las diversas familias opten por socializar a los niños y niñas en la lengua castellano. Existen colegios bilingües de prestigio que enseñan lenguas extranjeras como alemán, francés, etc.; sin embargo, la enseñanza de la lengua indígena no es valorada positivamente por la sociedad.

López (2019) señaló en el Congreso Regional de Lenguas Indígenas para América Latina y el Caribe realizada en la ciudad del Cusco, que la lengua aimara está en proceso de extinción debido a que solo hablan y entienden las personas de la primera generación y los jóvenes son monolingüe castellano hablantes. Esa situación es lo más preocupante para los aimaras residentes en la ciudad de Lima y Callao.

En suma, las lenguas indígenas son consideradas como la lengua de los abuelos, de los viejos. Por eso, los jóvenes aprenden el castellano u otras lenguas con prestigio social para tener mejores oportunidades, toda vez que, saber la lengua indígena significaría ser pasado de moda. Estas percepciones aún se mantienen en algunos estratos sociales a pesar de que el estado promueve normativas para fortalecer el uso, desarrollo, difusión y revitalización de lenguas indígenas en diversos espacios como la educación o la atención al público.

Frente a la situación crítica de la vitalidad de la lengua aimara, a través de la iniciativa de los aimaras hablantes, se realizan acciones para poder revertir la situación de pérdida de la lengua. La recuperación de la lengua en la etapa de la niñez es fundamental para revitalizar las lenguas indígenas. Por eso se desarrollaron talleres de enseñanza de lengua y cultura aimara a los niños y niñas de familia aimara residentes en Lima y Callao.

En este contexto de la Universidad Peruana Cayetano Heredia forma profesionales comprometido con las culturas y lenguas indígenas. específicamente en la Facultad de Educación, en donde se forman 47 estudiantes de diversas partes del país entre hablantes de las lenguas Shipibo konibo, quechua y aimara. Los hablantes de la lengua aimara son de la región Puno quienes participaron en las tres etapas de implementación de los talleres de lengua y cultura aimara.

Los profesionales de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la FAEDU – UPOCH desarrollan el sentido ético, reflexivo, crítico y creativo con base sólida de conocimientos pedagógicos. En un futuro se proyecta que sean capaces de planificar, organizar, ejecutar, evaluar e investigar desde el aula y fuera de ella, teniendo como eje central el ejercicio de la interculturalidad crítica para responder a las necesidades y demandas educativas locales regionales y nacionales.

2.1.1. Normativa internacional y nacional

En los últimos años el estado peruano y los entes internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización Internacional del Trabajo (OIT) a través del e Convenio 169 sobre los pueblos indígenas han fortalecido y potenciado las normativas para velar la integridad y vitalidad de las lenguas y culturas indígenas.

En ese sentido, con relación a las principales normativas internacionales sobre las lenguas indígenas tenemos el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, en donde se hace referencia que los pueblos indígenas tienen el derecho a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones. En el art. 28.3 señala que “Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de estas” (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2003, p.58). En este marco los Estados tienen la obligación de emitir normativas y las condiciones para el fortalecimiento y preservación de las lenguas y culturas indígenas en los países suscribientes de dicho convenio.

La Declaración Universal de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas señala lo siguiente: “Los pueblos indígenas tienen derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales” (ONU, 2007, p.6). En este marco, las organizaciones sociales pueden promover diversas acciones para revitalizar las prácticas culturales como la lengua u otros saberes.

Por otra parte, en nuestro país tenemos las normativas nacionales relacionadas a las lenguas indígenas son la Constitución Política del Perú (1993), en donde se suscribe como un derecho fundamental, que toda persona tiene derecho a fortalecer su identidad étnica y cultural. Por eso es necesario que el Estado reconozca y proteja la pluralidad étnica y cultural de la nación.

El Congreso de la República promulgó en el año 2011, la Ley N°29735, que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. Esta normativa reconoce que “toda lengua es la expresión de la identidad colectiva y una forma particular de concebir la vida” Asimismo, se señala que “todas las lenguas son oficiales en los espacios de uso” por eso es importante promover y fortalecer el uso en ámbitos públicos y académicos.

Actualmente, las poblaciones originarias han tomado conciencia sobre esta realidad y en el marco de la práctica de sus derechos fundamentales, las organizaciones colectivas y los profesionales impulsan la recuperación y difusión de las lenguas indígenas en ámbitos públicos y privados. En esta línea los profesionales aimaras implementaron el proyecto de enseñanza de lenguas originarias en Lima y Callao.

2.2. Antecedentes de investigaciones

Las experiencias de revitalización de lenguas son pocas. Una experiencia exitosa podríamos mencionar el nido de lenguas de la lengua maorí en Nueva Zelanda. Esta experiencia se desarrolló por primera vez en los años 80 con un grupo interdisciplinario de líderes, abuelos, jóvenes y las autoridades de la población maorí. La creación de los nidos de lengua tuvo la finalidad de frenar la pérdida de lenguas indígenas como consecuencia de las relaciones asimétricas y el adoctrinamiento colonizador (Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas, 2017).

Los padres de familia de la comunidad *maorí* se comprometieron para dar sostenibilidad en el proceso de implementación de los nidos de lengua propia. También dicho pueblo se organizó y exigió al gobierno para promover escuelas bilingües en la lengua maorí. Para los pobladores de esta cultura consideran un gran logro poder involucrar al estado en el proceso de revitalización de la lengua indígena.

Esta experiencia nos permite reflexionar sobre la importancia del trabajo interdisciplinario entre maestros, autoridades, padres de familia, etc. Asimismo, se generó un ambiente con coherencia cultural en la vida cotidiana de las familias. Las iniciativas de la sociedad sobre la revitalización de la cultura y lengua requieren el respaldo del estado para fortalecer la sostenibilidad en el tiempo.

Los espacios de recuperación de lenguas indígenas permitieron rescatar las pautas culturales, valores, saberes, roles y responsabilidades. También se promovió el uso de la lengua en contextos formales como las ceremonias o en espacios informales como el hogar. A partir de esta experiencia los hablantes cambiaron la forma de ver a las lenguas indígenas como lenguas arcaicas a valorar positivamente y emplear en la vida moderna.

Otra experiencia de revitalización lingüística son los nidos lingüísticos de la lengua Oaxaca, en México. Esta experiencia es una réplica del nido de lenguas de la lengua *maorí*-el cual permitió fortalecer el uso y la promoción de la lengua en diversos espacios. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – Unicef, fue parte del proceso de capacitación a los líderes y guías de los nidos, padres de familia, maestros, etc. que tuvo el objeto de dotar de estrategias de revitalización. Esta experiencia concluye que las constantes migraciones de las poblaciones indígenas a los ámbitos urbanos hacen que sea necesario desarrollar una metodología activa para el proceso de enseñanza de lenguas indígenas. Asimismo, promover el activismo de los hablantes para dar vitalidad a las lenguas indígenas que están entrando en desuso (Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas, 2017).

La tercera experiencia relevante protagoniza el programa de formación de maestros bilingües de la Amazonía peruana, por medio de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana – Aidesep, los mismos que desarrollaron una *guía metodológica* para el desarrollo de las competencias comunicativas en Kukama – kukamiria como segunda lengua.

Esta propuesta se elabora en el marco de la demanda de la población y las autoridades Kukama, profesores que dedican su labor a la enseñanza esta lengua indígena como segunda lengua (Aidesepe, 1996).

Los hablantes de esta lengua originaria fueron asimilando la temprana colonización y adoctrinamiento religioso; hasta el punto de que actualmente la generación de los ancianos es quienes aún mantienen la lengua; mientras que las generaciones jóvenes solo aprendieron el idioma castellano.

Este trabajo recoge las diversas prácticas culturales y recurre a la memoria cultural, la historia, la visión del mundo y los valores para desarrollar una propuesta interactiva para el desarrollo de la competencia oral de la lengua indígena kukama – kukamiria. Asimismo, proponen diversas actividades dinámicas y significativas como canciones, cuentos, adivinanzas, trabalenguas, poesía, etc. se procura que los contenidos respondan a la realidad y los intereses de los aprendices.

2.3. Marco de referencia

A continuación, se desarrollan los diversos conceptos, teorías, normativas y antecedentes relacionadas con la experiencia que se sistematiza.

2.3.1. Enfoque comunicativo

EL **enfoque comunicativo** sostiene que el aprendizaje de una lengua se desarrolla a través de la interacción con los demás individuos en diversos contextos y situaciones, es decir; propicia diversas actividades para el uso de la lengua a nivel oral, posteriormente la apropiación de la estructura gramatical. La lengua no se aprende memorizando las palabras, sino se apropia el código lingüístico a través del uso de la lengua en diversas situaciones comunicativas (Maqueo, 2004).

La lengua tiene la finalidad de facilitar la comunicación entre las personas. Por ejemplo, los estudiantes pueden pedir información, saludar, exponer según el público y contexto comunicativo. Al respecto Maati (2013) comenta que el enfoque comunicativo:

Tiene como propósito fundamental el establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno (...) con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua. El conocimiento adquirido será utilizado en situaciones reales, respetando los códigos socioculturales. (p.114).

El aprendizaje de segundas lenguas desde el enfoque comunicativo implica que los estudiantes interactúan activamente con sus pares a través de diversos trabajos en equipos, conversaciones en pares, entrevistas, etc.; ya que se considera que el aprendiz es el protagonista de su proceso de aprendizaje; mientras que el profesor o facilitador diseña, guía por la ruta del aprendizaje.

Este enfoque comprende una metodología que enfatiza el desarrollo de la competencia comunicativa sobre la memorización de los contenidos. Los estudiantes deben desarrollar conversaciones básicas hasta alcanzar a construir diálogos complejos y en diversas situaciones comunicativas. Asimismo, es muy importante que los aprendices se equivoquen en este proceso; esto les permitirá mejorar la competencia oral con la práctica de la lengua.

En definitiva, el enfoque comunicativo busca que el aprendiz logre “dominar la lengua para usarlo en cualquier situación comunicativa” (Vila, 1994, p.45). El proceso gira en torno a las necesidades del aprendiz y genera la comunicación en contexto reales. Los psicoanalistas buscaron por años desarrollar un método eficiente para el aprendizaje de segundas lenguas, la que más se acerca uso social tiene actualmente es el enfoque comunicativo, por eso en los talleres de lengua y cultura aimara se procuró implementar estos talleres desde este enfoque.

2.3.2. Metodologías interactivas y el factor lúdico.

Según la teoría de los actos del habla de Austin (1962) y Searle (1969) las metodologías interactivas brindan la oportunidad a los estudiantes para que se desenvuelvan en la lengua que se aprende sin enfocarse en la comprensión de la estructura gramatical del idioma. Esto permite que la lengua cumpla con su función principal del intercambio comunicativo en un contexto específico del entorno de los estudiantes.

Las **metodologías interactivas** están centradas en el estudiante; quien asume un rol activo de su proceso de aprendizaje. Esto implica que el estudiante requiere desarrollar mayor autonomía, responsabilidad y compromiso para el desarrollo eficaz de las diversas actividades pedagógicas planteadas para el propósito de aprendizaje.

La **metodología interactiva** promueve la interacción entre los estudiantes con otros actores sociales de su entorno. “Estas metodologías permiten que los alumnos sean actores que usan la segunda lengua para comunicarse activamente con sus pares, maestros y demás integrantes de su entorno, propiciando así procesos de socialización y de construcción del conocimiento” (Mejía, 1996, p. 238).

El estudiante es el centro de atención de las actividades pedagógicas en las metodologías interactivas; por eso se parte de los intereses y necesidades de los estudiantes. Del mismo modo, se usan materiales llamativos y novedosos para que contribuya en un aprendizaje significativo.

Los procesos de enseñanza de lenguas indígenas parten del marco del **factor lúdico** como un recurso importante y parte de la vida de los niños y niñas. Esto permite que el proceso de aprendizaje se genere conexión con la experiencia previa de los aprendices. Al respecto Marie de Mejía (1996) señala que las actividades lúdicas “llevan a la creación de un contexto compartido y reconocido por todos que permite a los niños anclar significativamente los nuevos elementos en algo que ya dominan” (p. 239).

La esencia principal de los niños y niñas es que siempre juegan, el juego se vuelve un espacio donde estudiante puede encontrarse con su ser interior y descubrir los enigmas de la vida. Por eso, es importante que la enseñanza de lenguas tenga como punto de partida los juegos. El docente debe programar actividades lúdicas con objetivos pedagógicos que permitan desarrollar la competencia oral de los estudiantes.

Asimismo, las metodologías interactivas implican que las actividades lúdicas deben planificarse en función a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto Castro (2005) manifiesta que “los estilos de aprendizaje señalan la manera en que el estudiante percibe y procesa la información para construir su propio aprendizaje, éstos ofrecen indicadores que guían la forma de interactuar con la realidad” (p. 87).

El mismo autor señala que existe tres estilos de aprendizaje. a) el estilo visual; se refiere que los estudiantes con esta forma de aprender viendo, por ejemplo, recuerdan con facilidad los rostros de las personas, son buenos describiendo las cosas. b) el estilo de aprendizaje auditivo; en donde los estudiantes que aprenden emplean la voz y el oído como el canal central para lograr los aprendizajes significativos.; c) el estilo de aprendizaje kinestésico, en el cual los estudiantes requieren tocar, actuar y se desenvuelven en proyectos de aprendizaje. Asimismo, el autor señala que todas las personas en cierto grado tienen un poco de los tres estilos; sin embargo, cada estudiante desarrolla una modalidad más que otra.

En suma, para implementar talleres de enseñanza de lenguas indígenas o un proceso de aprendizaje es necesario que el maestro realice el diagnóstico sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, identificar las necesidades y demandas de los estudiantes. En función al diagnóstico se debe planificar las estrategias de aprendizaje y proponer las actividades pedagógicas lúdicas e interactivas; elaborando materiales innovadores y motivadores.

2.4. Definición de conceptos, categorías y subcategorías.

2.4.1. Enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua

Todas las lenguas indígenas corren el riesgo de extinguirse porque se continúan reduciendo los espacios de uso debido a la irrupción de la transmisión intergeneracional de las lenguas (Ramos, 2014). La cruda realidad de la lengua indígena en las áreas urbanas es la ruptura de la transmisión intergeneracional; la comunidad de hablantes son responsables directos de esta decisión motivados por diversos factores externos como la estigmatización de la lengua indígena. La lengua hegemónica al ser de uso social en diversos ámbitos como la educación, religiosa, política genera que los hablantes de las lenguas minoritarias replacen el uso del castellano en áreas urbanas.

La enseñanza de lenguas indígenas no ha podido ser abordada desde la perspectiva de enseñanza de segundas lenguas, se carece de materiales educativos, mayor capacitación y seguimiento del personal docente y, por último, de involucrar a la población no indígena con el fin de mejorar el ambiente para la revitalización (Ramos, 2014, p.217).

A pesar de que existen normativas que promueven el uso, la preservación, revitalización y difusión de las lenguas indígenas; existe una brecha en la enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua o como lengua de herencia. Es una evidencia que nos presenta Ramos (2014); señalando que se requiere producir materiales lúdicos y construir una metodología de enseñanza de lenguas indígenas. También, en los procesos de enseñanza es fundamental el rol de la comunidad de hablantes.

Según Villalba y Hernández (2008) la enseñanza de una segunda lengua implica que la persona tenga consolidada una primera lengua y una fuerte motivación por aprender otra lengua. El proceso de adquisición de una segunda lengua requiere generar un ambiente culturalmente favorable para el aprendizaje, porque la segunda lengua supone el conocer la cultura, los valores

y la formas de vivir de sus hablantes en pocas palabras es ingresar a un nuevo mundo y conocer nuevos aprendizajes.

Crear las condiciones con el entorno cultural es ideal para el aprendiz. Los estudios que se han realizado para determinar su efectividad han concluido que se suele alcanzar un mayor nivel de desarrollo lingüístico en determinadas áreas según la motivación de los participantes. Según Mayor (1994) es de especial interés analizar el modelo más adecuado de adquisición de una segunda lengua y adaptar a la realidad; el modelo nos permitirá especificar las variables críticas, conocer el proceso de aprendizaje y elaborar las estrategias para conducir ese proceso de la manera más eficaz.

Las estrategias de enseñanza pueden garantizar el aprendizaje de la lengua. El docente debe preparar la sesión seleccionando los recursos de acuerdo con los objetivos y competencias a desarrollar. Las tácticas son varias acciones planeadas con antelación bosquejadas por el pedagogo. Al respecto Mamani (2007) sostiene que "las estrategias de enseñanza son diversas actividades planificadas y diseñadas por el docente" (p.74).

La lengua indígena al ser estigmatizada por la sociedad trae como consecuencia que muchos no deseen aprender y tiene poco valor en la sociedad a ello se añade que existe la presunción de que su aprendizaje es muy complejo. Por eso, es crucial que las estrategias metodológicas sean interactivas y vivenciales para que los niños y niñas no sientan que se encuentran en un sistema escolarizado y por ello es necesario desterrar las sesiones magistrales.

Los niños y niñas deben sentirse identificados, aprender a amar la lengua originaria y la cultura de herencia para que el aprendizaje de la lengua sea fructífero. Esta motivación debe darse constantemente en la vida cotidiana de manera fluida y en diversos espacios. En esta línea Suño (2007) sostiene que "se puede utilizar también algunas estrategias interactivas como las

descripciones del medio y personajes, juegos lingüísticos, las dramatizaciones sobre la vida cotidiana de los indígenas y expresión de la literatura indígena”. (p. 248).

Las estrategias para el aprendizaje de las lenguas indígenas requieren generar espacios naturales para generar el aprendizaje desde el enfoque comunicativo. Así evitar que sea una memorización de vocabulario de las lenguas. Por eso, se debe diseñar actividades cortas que involucren actividades de distintos tipos como: los movimientos, manipular, jugar, escuchar, etc.

En suma, la enseñanza lenguas indígenas como segunda lengua implica construir una metodología de enseñanza de estas lenguas. Teniendo en cuenta que las lenguas minoritarias en su mayoría son estigmatizadas por la sociedad y relegadas a espacios domésticos. Para generar la motivación de los participantes del proceso de aprendizaje de lenguas indígenas se requiere elaborar materiales lúdicos en función a los intereses de los aprendices.

2.4.2. Los materiales educativos

La innovación en la elaboración de los materiales educativos facilitará las interacciones entre los individuos, interacciones que normalmente están mediadas por el idioma humano. Pero se facilita a través de objetos o las representaciones externas que median esta interacción. Según esta perspectiva el uso de los materiales educativos puede jugar un papel de mediación de la interacción humana en el proceso de aprendizaje de las nuevas lenguas.

Los materiales didácticos son recursos que permiten dinamizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Estos recursos permiten a los estudiantes manipular, experimentar, constatar, etc. Esto contribuye a que los estudiantes logren aprendizajes significativos a través de la ejercitación de la inteligencia y estimular los sentidos. Al respecto Manrique & Gallegos (2012) señalan que “los materiales didácticos son herramientas usadas por los docentes en las aulas de clase, en favor de aprendizajes significativos” (p. 104).

Los materiales lúdicos y llamativos permiten que los nuevos aprendices de la lengua puedan interactuar durante la manipulación y asociación de los materiales con el comando en lenguas indígenas. Al respecto Morales (2012) señala que los materiales didácticos son:

El conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido (p.10).

En pocas palabras, los materiales didácticos son recursos que contribuyen los procesos de enseñanza. Además, dinamizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes para que logren un aprendizaje significativo.; su uso, asimismo contribuye significativamente a los procesos de interacción y la construcción de aprendizajes. Al respecto, Sichra (2006) señala que los materiales educativos pueden jugar un papel de mediación de la interacción humana. Por esto es necesario considerar el papel de los materiales dentro del contexto social de práctica.

2.4.3. Revitalización lingüística

Las lenguas indígenas en todo el mundo se están extinguiendo a una velocidad impresionante. Hasta la actualidad se han perdido definitivamente muchas lenguas y algunas lenguas tienen un hablante como el taushiro. El futuro sobre la vitalidad de las lenguas indígenas es muy adverso en tiempos de globalización y la modernidad. Los mismos hablantes prefieren sustituir su lengua ancestral por la lengua hegemónica. Al respecto Ospina (2015) señala que:

Es evidente que si se deja de hablar la lengua propia es porque hay otra a la que se puede acceder, que es prestigiosa y hablada por la sociedad dominante y que ocupa ámbitos de la vida social negados a la lengua nativa (p.24).

Efectivamente, la lengua hegemónica como el castellano tienen mayores posibilidades de ganar más hablantes debido a que esta lengua se usa para acceder a diversos espacios de la

vida social como la política, la educación, ente otros. Esto genera que las lenguas indígenas se dejen de hablar o se releguen a espacios domésticos.

Frente a esta situación los hablantes juegan un rol fundamental en los procesos de revitalización de las lenguas indígenas en los espacios urbanos (Congreso Regional de lenguas indígenas para América y el Caribe, 2019). Los estados pueden normar el uso, la preservación, revitalización y difusión de las lenguas originarias. Esta no tendrá efectos si los propios hablantes tomen conciencia sobre la importancia de la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas. Al respecto Ospina (2015) señala que:

La clave para el mantenimiento de las lenguas minoritarias es la preservación de la transmisión intergeneracional en el hogar y en la comunidad, ámbitos donde se puede asegurar que los niños hablen la lengua; y una vez logrado este propósito, se pueden desarrollar las demás estrategias necesarias (p.32).

Las familias deben garantizar espacios para que los niños y niñas aprendan a comunicarse en lengua indígena. A estos procesos se refuerza espacios como los talleres para potenciar el aprendizaje de las lenguas indígenas. De esta manera se podrá salvaguardar vivas el legado cultural y reivindicar los derechos lingüísticos.

En pocas palabras la revitalización lingüística es el proceso de re – vivir la lengua, es decir; recomenzar a usar la lengua en diversos espacios y que las nuevas generaciones se vayan reapropiando de la lengua para comunicarse con los demás individuos como los padres, amigos, profesores, etc. Estos procesos de revitalización implican la recuperación de los saberes, valores y las prácticas culturales. Incluso quizá sea necesario recrear algunas prácticas en nuevo contexto sociocultural.

2.4.4. El Bilingüismo

El bilingüismo es un fenómeno social a nivel mundial debido a la globalización y la era digital que implica la interacción entre personas de diversa índole cultural y lingüísticamente diferente. “la causa directa del bilingüismo es siempre la necesidad de comunicarse con personas que no hablan la misma lengua” (Abdelilah-Bauer, 2011, p.23). Incluso, también se aprende la lengua para recuperar la herencia lingüística de los antepasados y fortalecer la identidad a través del reconocimiento de las raíces culturales.

Las personas sienten mayor motivación por aprender del idioma inglés por la demanda social y la inserción en el mundo laboral. Sin embargo, el aprendizaje de las lenguas originarias sucede lo contrario por diversas causas como la estigmatización de la lengua indígena. Existen diversos estudios sobre bilingüismo (castellano - inglés), incluso hay estrategias para la adquisición de lenguas extranjeras. Pero existen muy pocos casos sobre bilingüismo castellano – lengua indígena.

El bilingüismo es un fenómeno social en debate. Según la Real Academia de la Lengua Española - RAE (2019) es el “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”. Sin embargo, existe una gran cantidad de acepciones que definen el bilingüismo. Esto debido a que en la sociedad existen cada vez más personas bilingües por la necesidad de interactuar con las demás o la motivación surge en la recuperación y revitalización de la lengua de los ancestros.

En el estudio realizado por Escobar, Matos & Alberti (1975), definen el bilingüismo como el uso de dos lenguas en diversas situaciones comunicativas, una de ellas es la lengua materna y la otra es la segunda lengua. “*el sujeto que ha desarrollado la capacidad de utilizar dos sistemas lingüísticamente diferenciados*” (p. 40). Sin importar el nivel de dominio de la segunda lengua en comparación con la lengua materna, pero en la sociedad existe la idea errada

del perfeccionamiento sobre el bilingüismo, al señalar que el sujeto bilingüe debe dominar las lenguas tal o mejor que un monolingüe.

Por otro lado, Uriel Weinreich (citado en Pérez, 2012 p. 22), propone definirlo como “el hábito de utilizar dos lenguas alternativamente y llama bilingües a las personas que lo practican” (1979, p. 1). Para el autor no es suficiente dominar ambas lenguas sin importar el grado de fluidez y destreza; es importante que, para considerar como sujeto bilingüe, tenga una praxis de ambas lenguas. El uso de las lenguas debe significar un hábito.

Portilla (2014) sostiene que el bilingüismo corresponde a “aquella persona capaz de comunicarse amplia y fluidamente en dos lenguas, aunque se es consciente de que siempre una predominará sobre la otra por cuestiones contextuales” (p. 34) Es inevitable admitir que un sujeto bilingüe tendrá dominios diferenciados entre la lengua materna y la segunda lengua debido a las situaciones comunicativas, una lengua se hablará en el trabajo, centro de estudios y la otra lengua en el hogar.

Frente a esto Abdelilah-Bauer (2011) afirma que “el bilingüismo equilibrado es raro, por la sencilla razón de que, en una sociedad monolingüe, las ocasiones de utilizar indiferentemente una u otra lengua, en todas las situaciones de la vida cotidiana, son prácticamente inexistentes” (p.24). Este estudioso sentencia que es imposible que el bilingüe tenga las mismas destrezas en hablar lenguas como el monolingüe.

A partir de la revisión de la literatura en torno a la definición del término bilingüismo; para nosotros significa el desarrollo de las competencias comunicativas en las lenguas para desenvolverse en diversos contextos. Esto significa que el sujeto interpreta los mensajes desde la propia cosmovisión y los códigos culturales.

Escobar, Matos & Alberti (1975); Pérez (2012); señalan que existen dos momentos para que los sujetos desarrollen competencias lingüísticas para ser bilingües. El primero es cuando

el sujeto aprende la lengua materna hasta terminar de apropiarse todo el sistema lingüístico, posterior a esto prosigue con el aprendizaje de la segunda lengua; a este fenómeno se le denomina el bilingüismo sucesivo.

Este proceso es influenciado por las condiciones del entorno social; es decir, el niño (a) al dejar el hogar y comenzar la socialización secundaria encuentra la necesidad de interrelacionarse con sus pares que tienen el dominio de otra lengua a la que posee. Por lo tanto, el sujeto se verá obligado a aprender la lengua e interpretar los códigos culturales de sus pares diferentes a él. Al respecto Escobar, Matos & Alberti (1975) señalan que, resulta muy claro que el niño adquiere la lengua materna y sólo tiempo adelante aprende un nuevo idioma. Tal viene a ser la situación en lo que se denomina bilingüismo sucesivo.

En la segunda situación, el aprendizaje de las lenguas se da de manera simultánea, es decir; el sujeto aprende dos lenguas en forma paralela mediada por situaciones comunicativas diferenciadas. Al respecto Martínez (2018) añade que esta situación “se presenta cuando dos lenguas se adquieren al mismo tiempo” (p. 98). El proceso de aprendizaje de ambas lenguas se da de manera paralela.

Estos procesos del desarrollo de competencias bilingües simultáneo o precoz; comprendida como “niños que aprenden dos lenguas maternas a la vez” (Calderón, 2012, p. 24). Este proceso es influenciado por factores intrafamiliares u otras coyunturas de carácter familiar o social. Es el caso de que un niño crece en un entorno familiar bilingüe donde los padres tienen dominio de lenguas diferentes cada uno, a esto se suma la decisión de los padres por transmitir ambas lenguas en igualdad de condiciones entonces el niño (a) tendrá mucha posibilidad de desarrollar un bilingüismo simultáneo o precoz. “se puede dar el caso que el niño se familiarice y adquiera dos idiomas distintos simultáneamente” (Escobar, Matos & Alberti, 1975, p. 40).

A. Tipos de bilingüismo

Como se vio anteriormente, las definiciones del término bilingüismo tiene diversas connotaciones según la concepción de cada autor. Es sensato expresar que las personas poseen diversos niveles de bilingüismo debido a la proliferación de las nuevas tecnologías y la interacción entre personas con dominio de diferentes códigos lingüísticos, un universo de matices de cada lengua y cultura.

- El bilingüismo aditivo, esta tipología fue propuesta por Lambert en 1974 que hasta estos días sigue vigente respaldado por diversos autores, es el aprendizaje de una segunda lengua contribuye a fortalecer la primera lengua. Es así como las competencias comunicativas como hablar, escribir, comprender y leer se fortalecen con un bagaje vocabularios. Al respecto Pérez (2012) señala “la adquisición de una segunda lengua no representa un obstáculo para la primera sino más bien un estímulo para su desarrollo” (p.25).
- El bilingüismo sustractivo, también propuesto por Lambert en 1974, es cuando el aprendizaje de la segunda lengua se en perjuicio de la primera lengua. En este escenario la primera lengua es relegada a espacios subalternos y la segunda lengua toma mayor protagonismo en su uso; “el progreso en una lengua se hace a costa del retroceso de la otra y en vez de complementarse compiten entre ellos a nivel lingüístico y cultural” (Pérez, 2012, p.25). Esta situación es típica de las lenguas originarias frente a las lenguas de élite o de prestigio social como el idioma inglés.
- El bilingüismo equilibrado: también se identifica como el bilingüismo perfecto porque el sujeto domina ambas lenguas de manera equitativa; igual desarrollo de competencias comunicativas que permiten un adecuada fluidez y destrezas en las dos lenguas. Estos casos son cuasi imposibles de encontrar en la sociedad ya que las personas bilingües tienen distintos niveles de dominio de las lenguas; algunos dominan oralmente pero no a nivel escrito.

- El bilingüismo compuesto es cuando un sujeto requiere de ambas lenguas para poder comunicarse e interactuar con los demás. Esta tipología fue estudiada principalmente por el lingüista Weinreich (1953) y respaldada por otros autores como Bermúdez J. y Parra F. (2012), Pérez (2012), entre otros. Ellos concluyen de la siguiente manera es el que hace referencia a la persona que necesita de los dos idiomas para comunicarse. Con interactuar en su entorno social.

Para fines de esta investigación se adopta que el bilingüismo en los niños y niñas aprendices permitirá adicionar el desarrollo de una competencia comunicativa en una segunda lengua. Este proceso de aprendizaje no generará ningún prejuicio en el desarrollo de la primera lengua; al contrario, permitirá que los niños y niñas fortalezcan su identidad con sus raíces culturales y lingüísticas.

B. Bilingüismo social

El bilingüismo social permite “explicar el contacto y conflicto entre dos comunidades lingüísticas” (Suxo, 2007, p. 66).; es decir, es un estudio que nos lleva a comprender la situación de la lengua en el ámbito social. Generalmente las lenguas minorizadas o con poco prestigio social tienen a ser relegadas a espacios informales como el hogar y generalmente la emplean la sociedad adulta. En cambio, las lenguas de poder y de prestigio social terminan acaparando los espacios formales y públicos. Esto no da pie a dialogar en torno a la diglosia.

Diglosia: este concepto fue definido por Charles Ferguson (1959) como el diferente uso social de dos variedades de una misma lengua en una misma comunidad. Diversos autores como Fishman (1967), Suxo (2007), Calderón (2012), Corredor (2018), Vizcarra (2018), entre otros aluden a Ferguson señalando que la diglosia es la situación en la que en una comunidad específica una lengua se ve subordinada frente a otras lenguas que gozan de mayor prestigio social. Asimismo, algunos señalan que la diglosia es la lucha de poder entre grupos lingüísticos

frente a la subalternización de grupos lingüísticos minorizados frente la lengua de prestigio. Al respecto Fishman (como se citó en Corredor, 2018) propone:

Extender el concepto a situaciones en las que se hallan lenguas diferentes. Por ejemplo, en algunas regiones de los Estados Unidos, a la lengua española se asigna un estatus inferior al del idioma inglés, la variedad alta (A); la lengua de Cervantes representa, la variedad baja (B) (p.66).

Entonces, Ferguson (1959) propone el término diglosia, que tuvo gran acogida por sociólogos y estudios de esta ciencia, denotando como el uso subalternizados dos dialectos de una misma lengua en un contexto determinado. Sin embargo, esta idea inicial fue tomada por diversos autores que modificaron su acepción; entre ellas Fishman que señala que en un estudio social de la lengua requiere que la Diglosia puede ser comprendida, también, como el uso social de dos o más lenguas diferentes. Debido a que las lenguas de poder como el idioma castellano acaparan los espacios públicos y formales y las lenguas originarias del Perú se relegan a espacios informales como el hogar, la chacra, etc. En la misma línea Lomas (como se citó en Vizcarra, 2018) señala lo siguiente:

En este desigual uso de las lenguas en contacto en una comunidad bilingüe están implicados factores culturales (cultura dominante/ culturas devaluadas), sociopolíticos (grupos con poder/grupos sin poder, estatus y prestigio de una u otra lengua), lingüísticos (difusión de la lengua, número de hablantes) y afectivos (lengua materna/ segunda lengua) (p.32).

La diglosia social de los grupos lingüísticos se da debido a muchos factores como culturales, sociopolíticos, lingüísticos, afectivos, etc. Es indudable que las culturas de poder acorralan a las culturas minorizadas en un contexto de sobrevivencia en mundo del consumismo, de igual forma las Instituciones al ser dominadas por grupos de poder hegemónico obligan a los grupos devaluados para su inserción en la cultura dominante y relegar las lenguas originarias. Al respecto Suxo (2007) sentencia que: “la diglosia es el reflejo

de la subordinación social, económica y política de los pueblos indígenas al grupo dominante Criolla-mestiza” (p.68).

En el trabajo de sistematización hallamos que la lengua aimara fue relegada a espacios domésticos como el hogar, con el pasar del tiempo, solo la generación de los abuelos tiene una competencia lingüística en la lengua aimara; mientras que las nuevas generaciones solo tienen solo el dominio de la lengua castellano; con eso se genera la pérdida de las prácticas culturales aimaras.

C. Beneficios del bilingüismo

Así como para un fotógrafo no es suficiente tener un solo lente de cámara para capturar la complejidad y la belleza de cada escena, lo mismo para una persona no es suficiente dominar una sola lengua, aunque sea de prestigio y de élite para poder comprender el significado profundo de cada mensaje, el pensamiento y la realidad compleja. Actualmente es necesario saber diversas lenguas para poder interpretar cada circunstancia compleja desde el contexto cultural y fortalecer la construcción de la identidad cultural y lingüística de las nuevas generaciones en las áreas urbanas y rurales.

Criollo (2017), Pérez (2012), Martínez (2018) entre otros, señalan que el bilingüe es más consciente de la diversidad cultural y lingüística y predispuesto a aprender y hacerla suya. Estas personas tienen la facilidad de entablar relaciones más sutiles y de calidad con las personas hablantes de ambas lenguas caso que no ocurre con un monolingüe. Además, es alta la probabilidad de disminuir el etnocentrismo, ya que las personas bilingües aprecian y respetan los valores de las culturas.

Pérez (2012) señala que las ventajas del bilingüismo son los beneficios económicos, ya que en un mundo globalizado el saber una lengua como el inglés, el chino mandarín, japonés, etc. permite interactuar en un mundo cada vez más globalizado en una época del boom de las

nuevas tecnologías de la comunicación. Esto sin duda, permitió que el mundo sea más pequeño ya que comunicación se vuelve más rápida y sencilla gracias al conocimiento de las diversas lenguas.

Sin embargo, ser bilingüe con dominio de lenguas indígenas no cobra un gran impacto de valoración positiva en la sociedad; por el contrario, parece significar una desventaja en el mercado laboral a pesar de las normativas que existe en nuestro país. Así se logró inferir desde las diversas literaturas analizadas, la mayor parte de los estudios se enfoca en el estudio de las lenguas de poder como el inglés e incluso diversos Estados invierten en programas de aprendizaje de lenguas extranjeras con la finalidad de que la población se incorpore en el mercado laboral.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA

3.1. Definición y fundamentación

Es una investigación cualitativa centrada en la sistematización de experiencias educativas, el cual nos permite analizar fenómenos sociales desde el contexto sociocultural, lingüístico y la cosmovisión, facilitando el estudio de realidades particulares debido a su versatilidad. Al respecto Izcarra (2014) señala:

La investigación cualitativa representa un modo específico de análisis del mundo empírico, que busca la comprensión de los fenómenos sociales desde las experiencias y puntos de vista de los actores sociales, y el entendimiento de los significados que éstos asignan a sus acciones, creencias y valores (p.15).

La sistematización es una manera particular de investigar, se asemeja a la investigación acción debido a que el foco de análisis es la práctica y la reconstrucción de los hechos concretos. Al respecto Barnechea & Morgan (2010) señalan que la sistematización es “la reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo [...] obtener conocimientos consistentes y sustentados” (p.103).

La sistematización es la reconstrucción de determinados hechos de una experiencia significativa y extraordinaria con la finalidad de analizar los diversos procesos para analizar y extraer conclusiones y reflexiones que permitan replicar y mejorar las experiencias en otros escenarios y diversas poblaciones. Incluso algunos autores señalan que la sistematización permite construir nuevos conceptos sobre un determinado hecho.

3.2. Delimitación de la experiencia

la presente investigación se sistematizará la experiencia de los talleres de lengua y cultura aimara realizados en Lima y Callao en los años 2015, 2016 y 2019. Estos talleres estuvieron dirigidos principalmente a niños y niñas de 4 a 13 años; castellano hablantes de las familias

migrantes aimaras residentes en estas ciudades. Es importante aclarar que la experiencia es una iniciativa de los hablantes aimaras para preservar y difundir la lengua indígena en los contextos urbanos; por eso se dio fuera del ámbito de los colegios de las áreas urbana. En consecuencia, en cada taller participaron diferentes niños y niñas de otras familias residentes en Lima y Callao.

Se realizó en diversos espacios para viabilizar la participación de los talleres de los niños y niñas. Ya que algunos interesados en participar no lograban debido a que su hogar se encontraba muy lejano al lugar donde se impartían los talleres de lengua aimara. Por ese motivo se optó por realizar cada taller en un local más cercado y fácil acceso de un grupo de estudiantes. Por ejemplo; en el último taller realizado en Callo se logró la participación exclusiva de los niños y niñas que viven en este ámbito. En cambio, en el taller 1 y 2 participaron niños y niñas de familias migrantes aimaras que viven en los distritos de lima metropolitana.

Los facilitadores de los tres talleres fueron los estudiantes aimaras de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, de la especialidad inicial y primaria. Asimismo, participaron especialistas aimaras en los procesos de planificación e implementación de esta experiencia. Ellos desarrollaron la propuesta pedagógica en los tres talleres de la lengua y cultura aimara.

Durante las conversaciones con los padres y madres de los niños y niñas señalaron que los participantes a los talleres no saben hablar la lengua aimara ni conocen vocabularios en aimara. Asimismo, los niños y niñas no comprendían cuando las preguntas básicas en aimara como el nombre, edad, etc.

A continuación, detallaremos algunos aspectos y particularidades de cada uno de los tres talleres de lengua y cultura aimara que se realizó para el desarrollo de la presente investigación, siendo como sigue:

1. Desarrollado en el año 2015, durante los meses de agosto a octubre en las instalaciones del Ministerio de Educación, con la participación de 12 hijos de los funcionarios aimaras

y algunos quechuas. La edad de los niños y niñas fue de 4 a 13 años. Se contó con un adecuado soporte pedagógico el cual permitió las principales sugerencias y mejorar en la planificación de las sesiones de aprendizaje;

2. Realizado en el año 2016, durante los meses de octubre y noviembre, en las instalaciones del Consejo Plurinacional de los Pueblos Indígenas Originarios del Tawantinsuyo, ubicado en el Centro de Lima. En este segundo taller participaron 12 niños y niñas aimaras de familias migrantes de la región Puno. La edad de los participantes fue de 4 a 13 años las reflexiones fueron realizadas con el apoyo de un pedagogo aimara;
3. Realizado en el año 2019, durante los meses de febrero y marzo, en las instalaciones del Colegio Politécnico Nacional del Callao. En esta ocasión participaron 10 niños y niñas con descendencia de familias aimara que viven en el Callao. La edad de los participantes es de 4 a 13 años entre niñas y niños.

Las entrevistas se realizaron principalmente a los líderes y facilitadores del taller de lengua y cultura aimara que estuvieron presentes activamente en las 3 etapas de la implementación de esta. Asimismo, se realizó entrevistas a padres de familia que fueron parte en las tres etapas del taller. Las entrevistas fueron, en algunos casos individuales y en otros de manera grupal, teniendo en cuenta el tiempo de predisposición de cada uno de ellos.

3.3. Procedimiento y secuencia de ejecución de la sistematización

El procedimiento que se siguió en la sistematización fue el siguiente:

Se ajustó a los objetivos generales y específicos que orientan el trabajo de sistematización, para ello se afinó las estrategias para el recoger de la información necesaria. Después, los datos fueron codificados, construimos familias de códigos y triangulamos. Además, construimos viñetas, memos y elaboramos varios análisis de discursos de las entrevistas e imágenes más alineados con los objetivos y las categorías identificadas para interpretar los diversos hechos de esta experiencia.

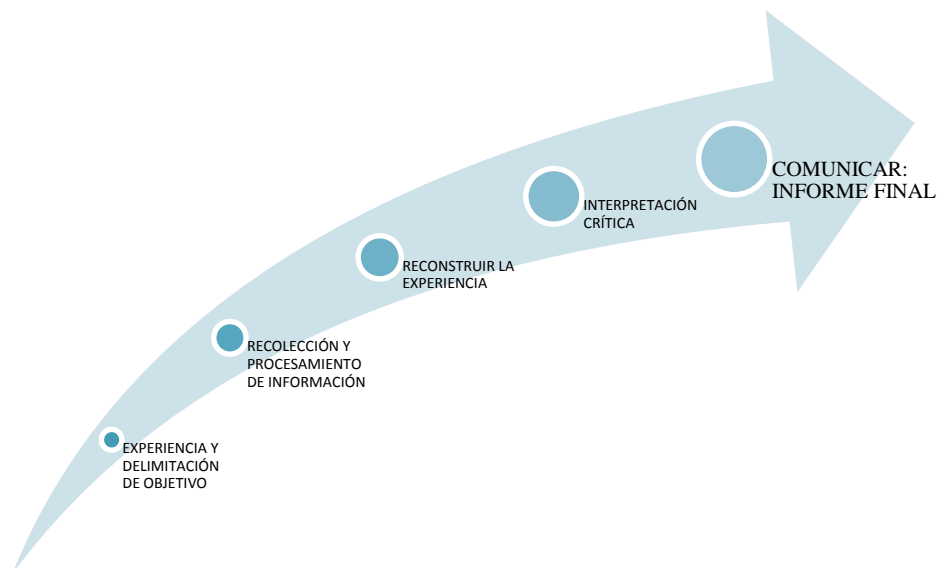


Figura 1: Procedimiento y secuencia de ejecución de la sistematización
Fuente: Merino (2019)

De esta manera se pudo reconstruir la experiencia para luego realizar la descripción analítica e interpretación de las narraciones, observaciones y hechos de los actores. Finalmente, interpretar de manera crítica la experiencia para comunicar y contribuir a los conocimientos producidos. Esto nos permitió identificar las principales conclusiones y las recomendaciones para los siguientes talleres y estudios de lengua indígena como segunda lengua en áreas urbanas.

A continuación, presentamos un cuadro detallando el inventario de la información recogida:

Tabla 1: Participantes de la sistematización (2015- 2016- 2019)

Sujetos de entrevista	Edad promedio	N° de aplicaciones
Facilitadores del taller	22 años	4
Padres de los niños y niñas	45 años	4
Líder aimara y autoridades	45 – 50	4
Total		12

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se realizaron algunas observaciones a algunas sesiones de los talleres; las mismas que fueron redactadas en el cuaderno de campo y sirvieron de insumo para el proceso de análisis de las sesiones de aprendizaje. En estos espacios se tomaron fotos y se grabaron videos que permitieron describir los principales hechos de la experiencia. Finalmente, se contrastaron las sesiones elaboradas para la implementación del taller.

Tabla 2:
Observaciones realizadas en la sistematización

Observaciones realizadas	N° de aplicaciones
facilitadores	4
Sesiones de lengua y cultura	

Fuente: Elaboración propia

3.4. Técnicas e instrumentos

Los procesos de sistematización de prácticas educativas se emplean diversas técnicas para completar o ampliar los registros existentes sobre la práctica. Al respecto, Quiroz & Morgan (1987) añade que las técnicas para recabar información son de tipo instrumental que se presta para esclarecer algún aspecto de la práctica, por eso cada investigador debe adecuarlo acorde a sus objetivos del investigador. En este caso emplearemos principalmente el estudio de caso; se analizarán tres talleres de enseñanza de lengua y cultura aimara en áreas urbanas de Lima y Callao.

El estudio de caso se enfocó en una unidad de análisis para profundizar sobre las prácticas y reflexiones, contrastando las diversas teorías para desarrollar nuevos conocimientos que contribuyan en el campo educativo, social y política de la sociedad (Santibáñez & Cárcamo, 1993). Además, se emplearon las técnicas de las entrevistas a profundidad, con la finalidad de recoger los puntos de vista de los participantes como fueron los padres de familia, autoridades facilitadoras y líderes aimaras. De esta manera tener una información diversa y heterogénea para elaborar una sistematización sólida.

En este trabajo de sistematización empleamos los siguientes instrumentos que nos facilitaran el recojo de datos y la organización de la información antes y durante la sistematización. Se empleó el siguiente cuadro para identificar la cantidad de datos a sistematizar. Este cuadro nos permitió visualizar la cantidad de entrevistas y estado; si esta transcrito o si falta aún. Asimismo, permitirá tener un registro de insumos como fotos, videos, grabaciones de audios entre otros documentos como las sesiones de aprendizaje de los talleres.

Tabla 3:
Número de aplicaciones para cada técnica de recojo de datos

Tipo de datos	Cantidad	informantes
Entrevistas individuales	12 entrevistas	Facilitadores Padres de familia Líder aimara autoridades
Fotos	11 fotos	Facilitadores Niños y niñas
Notas de campo u observaciones	4	facilitadores

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4:
Dimensiones de análisis

Dimensiones		Autores	Técnicas de recojo de información
Enseñanza de lengua aimara	Metodologías	Suxo (2007) Mamani (2007)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Entrevistas ○ Fotos ○ Notas de campo ○ Otros (sesiones)
	Materiales educativos	Sichra (2006) Ramos (2014)	

Fuente: Elaboración propia

3.5. Estrategias de análisis de información

La sistematización de la práctica consiste analizar y reflexionar contrastando con las teorías.

Por eso, sistematizamos de manera sólida a través de la codificación de los datos. La misma

que surgió de la transcripción de las entrevistas de los padres de familia, líderes aimaras, autoridades y facilitadores del taller, el diario de campo y las reflexiones sobre los talleres de enseñanza de lengua aimara.

La codificación de los datos permitió elaborar la familia de códigos y categorías y subcategorías en conceptos genéricos. Según Strauss y Corbin (como se citó en Flick, 2012) señalan que la codificación es “representar las operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir en nuevas maneras. Es el proceso central por el que se construyen teorías a partir de los datos” (p.193). Asimismo, la elaboración de familia de códigos relacionados con las preguntas de investigación. Las familias de código se construirán a partir de la similitud de los códigos en relación con cada categoría.

La codificación, la elaboración de familia de códigos y los memos se realizó usando un software para el procesamiento de análisis cualitativo. Estos códigos debieron tener relación a las preguntas de investigación. También el investigador escribió memos a partir de la experiencia propia sobre el aprendizaje de la lengua indígena. Estos fueron insumos para el proceso de redacción del informe de la sistematización.

Asimismo, se escribió un par de viñetas por cada pregunta de investigación. Para realizar esta técnica se usarán imágenes más relevantes sobre los talleres para describir con lujo de detalles los acontecimientos y se usó como insumo el diario de campo. Esto posteriormente, nos permitió reflexionar sobre la práctica metodológica efectuada en los talleres de lengua aimara.

También, las entrevistas más relevantes a los padres de familia y los facilitadores se analizarán a través de la técnica del análisis de discurso. Para realizar este proceso se selecciona las entrevistas más relevantes para descifrar y extrapolar los significados en las expresiones de las personas entrevistadas.

3.6. Consideraciones éticas

En seguida se suscriben algunos principios éticos para el tratamiento de la información en el proceso de sistematización de la experiencia.

- Autonomía: Se respetó toda decisión de los actores para participar o dejar de ser parte de esta investigación sin coaccionar o presionar sobre su decisión.
- Confidencialidad: La información recabada fue confidencial, solo tuvo acceso el investigador. Se guarda los nombres de los participantes en anonimato.
- Beneficencia: La sistematización de esta experiencia será proporcionado a los líderes aimaras y participantes de esta iniciativa.
- Maleficencia: Esta investigación no genera daños, ni afectaciones a los participantes.

CAPÍTULO IV

4. PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

4.1. Descripción de la experiencia.

La experiencia sistematizada consta de tres talleres de lengua y cultura aimara ejecutadas en la ciudad de Lima y Callao. La finalidad de estos talleres fue desarrollar la competencia comunicativa en lengua aimara a nivel oral, es decir; los niños y niñas participantes al final del taller debían emplear la lengua aimara para interactuar usando la lengua aimara en situaciones comunicativas básicas usando variados recursos expresivos (sílabos de los talleres). Asimismo, los participantes podrán conocer algunas prácticas culturales de la nación aimara.

El primer taller se ejecutó en el 2015, entre los meses de agosto – octubre, en las instalaciones del Ministerio de Educación. En esta oportunidad fue importante el respaldo de las autoridades de la Digeibira, los especialistas aimaras y los padres de familia. El segundo taller comienza en el 2016, entre los meses de octubre – noviembre, en las instalaciones del Consejo Plurinacional de los Pueblos Indígenas. En esta oportunidad fue importante el liderazgo de un maestro aimara y el compromiso de las familias aimaras que participaron en el taller. El último taller se realizó en el 2019, entre los meses de febrero – marzo, en las instalaciones del Colegio Politécnico del Callao con el respaldo de las autoridades de esta institución, una maestra aimara residente en el distrito Chalaco y el compromiso de las familias aimaras que viven en el Callao.

Asimismo, los tres talleres de lengua y cultura aimara fueron ejecutados por ocho estudiantes aimara de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Ellos planificaron las sesiones de aprendizaje, elaboraron los materiales didácticos e implementaron las sesiones de aprendizaje en los tres talleres.

Los talleres de lengua y cultura aimara tuvieron 3 momentos para concretar los objetivos de esta experiencia. La primera etapa importante consiste en la planificación del taller. Esta fase implica elaborar el sílabo del taller, gestionar en espacios para ejecutar el taller, realizar la convocatoria a los padres de familia para que los niños y niñas participen en el taller y la publicidad al público.

La segunda fase corresponde a la implementación de la propuesta, el cual implica elaborar las sesiones en función a lo programado en el sílabo del taller. Asimismo, la preparación de los materiales educativos y efectuar la evaluación formativa al final de cada sesión para identificar el progreso y dificultades de los estudiantes. La fase final es la evaluación del taller para valorar los logros y las dificultades de los talleres de lengua aimara.

Los talleres se implementan debido a que la lengua aimara se encuentra en proceso extinción en la urbe limeña. Las nuevas generaciones de las familias aimara migrantes fueron perdiendo la lengua aimara porque solo desarrollaron la competencia lingüística en la lengua hegemónica, situación que es la principal preocupación de los profesionales aimara en la urbe; para ello, tienen el objetivo de revertir esta grave situación de riesgo de la lengua.

4.1.1. Situación inicial de la experiencia

Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tienen como primera lengua el castellano, sin embargo, algunos conocen algunas prácticas culturales de sus progenitores; eso se da mientras las familias vuelven a sus lugares de origen a las fiestas patronales, sembrar papa o cosechar los productos de la chacra. Los niños y niñas que participaron en el taller no sabían ninguna palabra en aimara. Unos cuantos niños comentaban que habían escuchado hablar aimara a sus abuelos en el hogar. En efecto, la motivación de algunos participantes era poder comunicarse con sus abuelos que hablan aimara (conversaciones informales con los participantes). Asimismo, suelen ir a las comunidades de origen de sus padres para visitar a sus familiares, en donde se dan vivencias de las prácticas culturales de los aimaras como las fiestas patronales, las danzas, las actividades

cotidianas como la elaboración de chuño, la cosecha de papa, etc. Estos elementos permitieron recrear situaciones comunicativas para poner en práctica la lengua aimara.

Algunos padres y madres de los niños y niñas, a pesar de provenir de familias aimaras, tienden a olvidar el uso de la lengua originaria. Incluso, dejaron de lado algunas prácticas culturales. Sin embargo, hay familias que mantienen la conexión cercana con las familias del lugar de procedencia e incluso recrean en la ciudad las principales prácticas culturales de las comunidades aimaras a través de las organizaciones.

Los facilitadores del taller en el año 2015 comenzaban el primer año de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, por tanto, tenían poca experticia en el manejo de estrategias de aprendizaje, toda vez que empezaban a conocer las principales teorías del aprendizaje y las metodologías. Mientras que, el último taller se desarrolló cuando estuvieron en el último año de formación profesional cuando adquirieron mayor dominio de las metodologías y estrategias de enseñanza de lenguas, las planificaciones de las sesiones, uso de las nuevas tecnologías, actividades lúdicas y enfatizando el aprendizaje de la lengua desde el enfoque comunicativo e interactivo.

4.1.2. Actividades claves/relevantes de la experiencia

A. Primer taller de lengua y cultura aimara

El primer taller comenzó en el año 2015, durante los meses agosto a octubre en las instalaciones del Ministerio de Educación a iniciativa de los profesionales aimaras, el cual se pudo concretar a través de una coordinación con las autoridades del Ministerio de Educación con la finalidad de generar acogida e impacto en los niños, niñas y padres de familia.

Los niños y niñas participantes fueron hijos de los funcionarios aimaras y algunos quechuas. Ellos por muchas causas dejaron de transmitir la lengua aimara a las nuevas generaciones. Los niños y niñas participantes nacieron en Lima y no dominan la lengua aimara

pero sus raíces son aimaras, sus padres hablan y se identifican con la cultura matriz. Este espacio sin duda permitió fortalecer la identidad cultural en los niños y niñas. Al respecto la autoridad 1 señala que:

Hemos iniciado en el Ministerio de Educación las clases de aimara para un grupo de niños y niñas; hijos (en realidad) de varios funcionarios de aquí del Minedu que por iniciativa propia se han reunido y quieren que sus hijos aprendan aimara. En algunos casos sus padres son aimaras pero los niños ya no hablan mucho el aimara y este es un espacio para que fortalezcan su identidad y su lengua. Aquí en Lima donde viven por ahora por diversas circunstancias. Pero también hay niños que no son aimaras, que sus padres son de acá de Lima y que también quieren aprender. Creo que este es un hecho importante, histórico que acá en el Ministerio de Educación se empiecen a dar estas clases a estos niños” (autoridad 1).

Esta primera experiencia de enseñanza de lengua aimara fue muy valorada por las distintas autoridades de esta entidad; especialmente desde la dirección de Educación Intercultural Bilingüe. Ya que, este espacio contribuyó en construir y fortalecer la identidad cultural y lingüística de los niños y niñas que por diversas razones no aprendieron la lengua aimara.

La propuesta pedagogía de enseñanza de lengua fue la siguiente: En el sílabo del taller se plantea que los objetivos a lograr al finalizar el taller fue que los niños y niñas participantes del taller empleen la lengua aimara en situaciones básicas comunicativas espontáneas o planificadas. Asimismo, se tuvo previsto que los participantes reconozcan características y prácticas culturales propias de los aimaras. (Sílabo de primer taller)

La elaboración del sílabo se priorizó “espacio práctico, vivencial y de enfoque comunicativo intercultural para el aprendizaje básico de la lengua aimara” (Silabo del taller). Esto implicó que en la planificación de las sesiones se tuvo que proponer actividades para que los participen interactúen y vivencien.

En el sílabo se consignó un cuadro con los temas y actividades para cada semana. Dos facilitadores son los responsables de cada sesión. Mientras que los demás apoyaban en el desarrollo de la sesión. A continuación, se presenta un ejemplo:

Tabla 5:
Modelo de contenido de silabo para recojo de información

Sesión	Tema	Actividades
5	los alimentos típicos	<ul style="list-style-type: none"> ● Dinámicas al inicio de clases. (Reconociendo los productos de la zona aimara) máscaras ● Un video sobre los alimentos (Origen de la quinua...) ● Dar a conocer la importancia de la alimentación (Rural) alimentos típicos de aimara ● Dibujos de los alimentos. ● Poesía. ● Práctica y memorización del niño lo aprendido en la lengua originaria (aimara) Dúo en parejas. ● Dinámica de despedida.

Fuente: Propuesta pedagógica para sistematización de enseñanza de lengua y cultura aimara

Las sesiones se elaboraban de la siguiente manera: a) Propuesta inicial realizada por los facilitadores (estudiantes aimaras de la Universidad Peruana Cayetano Heredia - UPCH) en función a lo planificado en el sílabo del taller. Asimismo, se encuentran la pauta y la secuencia de actividades relacionadas a la temática de la sesión; b) La propuesta inicial de las sesiones se envía con unas semanas de anticipación a los especialistas aimaras quienes realizan los comentarios, algunas actividades, estrategias y también proponen la omisión de algunas actividades o estrategias propuestas; c) Las observaciones y sugerencias se devuelven a los facilitadores para ser incorporados en la sesión final e implementar la sesión.

Las sesiones tenían 5 procesos importantes que se repiten en todas las sesiones implementadas. El primero consistía en generar motivación y un buen ambiente a través de

distintas dinámicas o situaciones comunicativas; la dinámica puede consistir en entonar canciones, juegos de integración, entre otros. Estas actividades promovían la interacción entre los estudiantes a través de las diversas estrategias planteadas por los facilitadores.

El segundo momento importante era recordar las sesiones anteriores para luego enlazarlo con el nuevo tema, esto se realiza con una estrategia que sea significativa y atractiva para los estudiantes. En el tercer momento se familiariza con el nuevo contenido a través de diversas estrategias vivenciales y lúdicas. Las metodologías interactivas permitieron que los estudiantes puedan asimilar la lengua de manera participativa; es decir aprender haciendo en las diversas situaciones comunicativas.

En el cuarto momento se presenta una estrategia para utilizar las palabras en aimara, para esto es importante recrear situaciones comunicativas como diálogos, dramatizaciones, etc. Las expresiones lingüísticas se deben emplear en situaciones recreadas; según el enfoque comunicativo; la lengua se emplea para intercambiar ideas, sentimientos etc. Por eso, fue fundamental el **enfoque comunicativo** en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

En el quinto momento se presenta una estrategia para reforzar lo aprendido y consolidar el aprendizaje. Asimismo, se realiza la evaluación formativa de los estudiantes. Esto nos permite identificar las dificultades de los estudiantes y las fortalezas que sirven como insumo para el desarrollo de la siguiente sesión con las mismas estrategias u otras nuevas estrategias. El desarrollo de las sesiones existe una combinación del enfoque comunicativo y las metodologías interactivas. Estas permitieron que los estudiantes aprendan la lengua de manera práctica.

A continuación, analizaremos una parte de la planificación de una sesión, veremos exclusivamente el desarrollo del tema central de la sesión.

Actividades

FERIA DE ALIMENTOS

- Los facilitadores muestran a los niños y niñas los alimentos del pueblo aimara, nombrándolos una por una. Previamente se colocan en las mesas los alimentos, los facilitadores recorren junto con los niños.
- Los facilitadores dan a conocer a los niños y niñas las palabras que se utilizan en la feria e interactúan ambos: Juyra, alasiri, aljiri, aljita, churma, apanma, alasita, etc.
- Los facilitadores y sus colaboradores realizan la simulación de una feria de alimentos “qhatu”. (Antes se organizan en familias y van a una feria para hacer las compras de los alimentos)

Luego se realiza la simulación del “qhatu” con los niños y niñas.

i) Los facilitadores y sus colaboradores hacen el papel de vendedores, mientras los niños y niñas son los compradores. Estos tienen que comprar cada alimento para deben utilizar las expresiones en aimara para realizar la compra y venta en el qhatu, además de los números: Ejemplo: vendedora: tata ch’uqi alasita (cómprame papa), comprador: Tayka pä ch’uqima aljita (véndeme tus dos papas) ii) Luego se realiza el cambio de roles, los compradores son los vendedores y los vendedores son los compradores.

Los facilitadores en un primer momento presentan los productos tangibles a los estudiantes quienes manipulan cada producto y repiten varias veces el nombre de cada uno de ellos en la lengua aimara. En el video se puede visualizar que uno de los facilitadores pregunta los niños y niñas de la siguiente manera: ¿kunasa? (¿qué es?)- los estudiantes de inmediato responden el nombre del producto en castellano como la papa. También hay estudiantes que desconocen algunos productos como el chuño. Algunos niños y niñas se muestran muy sorprendidos a ver los productos exóticos para algunos.

En la reconstrucción de los hechos a través de los videos y fotos nos permite analizar que los estudiantes tienen dificultades en pronunciar las palabras como <ch'uqi>; ellos pronuncian <chuki>. Frente a esa situación los facilitadores realizan la pronunciación de la palabra de manera lenta y clara y genera situaciones para que los estudiantes pronuncien varias veces las mismas palabras.

De inmediato los facilitadores conforman dos grupos; un equipo serán los compradores y el otro tendrán el rol de vendedores. Los facilitadores orientan a los aprendices para que desempeñen el rol de manera más auténtica. Los estudiantes practican con sus pares breves conversaciones, cuando tienen dudas o se olvidan las palabras de inmediato recurren a los facilitadores.

Finalmente realizan la simulación de la feria y el intercambio de productos al final de sesión. En uno de los videos se visualiza que algunos niños y niñas asumen el rol de compradores y otros estudiantes son los vendedores. Los estudiantes “compradores” van acompañados por un facilitador del taller; se acercan a la vendedora y generan el siguiente diálogo:

Comprador: kamisaraki kullaka

Vendedor: walikiwa jilata

Comprador: kullaka ch'uqi alxita, ¿qawqasa?

Vendedor: ch'uqixa kimsa sulisa.

Comprador: paysuma, jakisiñkama.

Tal como se evidencia en el diálogo, los estudiantes emplean la lengua aimara para realizar la compra de algún producto. En este diálogo los estudiantes emplean vocabularios de saludos y despedidas, nombre de productos, los números en aimara (en los precios de los productos), pronombres interrogativos. Es cierto que, algunos aprendices tienen mayor dificultad de recordar vocabularios para poder interactuar con los vendedores o compradores

(viceversa). Del mismo modo, los estudiantes en estas situaciones van asimilando de manera inconsciente la estructura gramatical de la lengua aimara.

Los niños y niñas lograron emplear de manera eficiente el aimara en contextos de la vida real mediante la adquisición de habilidades comunicativas orales. Fue importante la incorporación de los aspectos como la tradición oral, saberes, prácticas culturales de los aimaras.

Los materiales didácticos se elaboran o se adaptan, según a la temática a abordar y el propósito; se diseñan después de consolidar la sesión e incorporar los comentarios y sugerencias de los especialistas. En todas las sesiones de aprendizaje se usó gran variedad de materiales, la mayoría elaborada por los mismos facilitadores. Se usaron fichas, canciones, carteles, dibujos, cuerpo humano, disfraces de animales, instrumentos musicales, videos, alimentos como: papa, chuño, habas, etc., vestimenta aimara, máscara, entre otros.

Por ejemplo, en la sesión de los alimentos característicos de la cultura aimara se emplearon los siguientes **materiales didácticos**: Canciones, fichas, carteles, video, productos (papa, chuños, olluco, maíz, queso, carne, quinua), vestimentas propias de la cultura aimara, billetes de alasita, etc.

B. Segundo taller de lengua y cultura aimara

El segundo del taller se realizó en el Consejo Plurinacional de los Pueblos Indígenas. En esta ocasión se realizó la convocatoria a las familias aimaras residentes en los diferentes distritos Limeños. El rol de las familias aimaras fue fundamental en este segundo taller, ya que cada familia se comprometió en llevar a sus hijos a los talleres durante 8 semanas consecutivas.

Este hecho es inédito ya que en la ciudad de Lima era la primera vez que las familias se organizaban para la enseñanza de la lengua aimara a través del liderazgo del profesor aimara quien percibe que la lengua de sus abuelos y sus raíces culturales va muriendo en las ciudades

como Lima, por eso se planteó el reto de promover la enseñanza de la lengua aimara. A continuación, veamos un fragmento de una entrevista:

como no hay ninguna institución en nuestro país ni pública ni privada yo mismo me he propuesto enseñar a mis hijos, también al resto de los familiares y a la gente que quiera aprender aimara. Me propuse diseñar cursos y/o talleres porque no hay ninguna institución que promueva esto. Entonces pienso siempre que cuando no hay nada entonces nosotros mismo debemos tomar iniciativas porque si nosotros no hacemos y vamos a esperar al estado, cuando el estado dará importancia que se merece a la enseñanza de las lenguas originarias no solo aimara sino todas las lenguas, quechua las lenguas amazónicas. Los hablantes finalmente somos responsables de que la lengua se desarrolle o que la lengua desaparezca entonces como no hay ninguna iniciativa entonces dije yo voy a promover. (Líder aimara).

La principal preocupación y objetivo del entrevistado es que las generaciones jóvenes aprendan a hablar a nivel de la oralidad y escritura la lengua aimara. Por eso señala que empezará enseñando a sus hijos y familiares, porque encuentra una frustración al saber que no existen instituciones que promuevan la enseñanza de las lenguas indígenas en la capital.

Efectivamente, si los hablantes de una lengua se quedan esperando la iniciativa del sector público o privado para la difusión y enseñanza de las lenguas indígenas; esta terminará por extinguirse, lamentablemente. Por eso, la vitalidad de las lenguas indígenas está en la toma de conciencia, valoración y la iniciativa de los hablantes. Los hablantes debemos tener un rol protagónico en los procesos de revitalización de las lenguas y las culturas originarias.

Sin embargo, es importante señalar que el Estado debe garantizar el derecho a una identidad cultural de la sociedad. Por eso, es importante que demandemos y exijamos nuestros derechos lingüísticos. Asimismo, que las lenguas indígenas se usen en las entidades educativas, públicas y privadas, que los servicios de atención deben cumplir estándares de calidad para atender la diversidad social.

Como es de suponer, los niños y niñas que participaron en el segundo taller son niños y niñas que en algún momento tuvieron contacto con la lengua y las prácticas culturales de sus padres. Algunos niños y niñas contaban que oyeron a sus abuelos hablar en aimara. Mientras que otros señalaban que en los viajes a la ciudad de Puno conocieron algo de la cultura.

Los padres de familia, como todos los fines de semana, se esforzaron para traer a sus hijos a los talleres de lengua y cultura aimara. Mientras los niños y niñas participan del taller, ellos aguardan en la sala de espera conversando con sus pares. Asimismo, aprovechan para conversar y reflexionar sobre la importancia de la vigencia de la lengua aimara, la situación actual de las lenguas indígenas en ámbitos urbanos, entre otros aspectos (ver foto 1).

La mayoría de los padres de familia del segundo taller son de Puno, en poco porcentaje son de otras partes del país. Ellos tienen la edad promedio de 40 a 50 años, cada uno con profesiones y ocupaciones distintas. Estos espacios son importantes para sensibilizar sobre el uso de lengua aimara en los hogares y otros espacios públicos. Asimismo, se consulta a ellos sobre algunos mecanismos de mejora para los talleres de niños y niñas

Al finalizar una de las sesiones se conversó con uno de los padres de familia; quien contó sobre la principal razón por la cual su menor hijo asistía a los talleres de lengua y cultura aimara y sobre las percepciones de la enseñanza de las lenguas.



Foto 1: Padres de familia de los niños y niñas, esperando mientras sus hijos participan del taller

Un extracto de la conversación señala lo siguiente: "al ver la publicidad no le di mucha importancia; fue el niño el que nos animó. Él siempre mostró desde pequeño la gran motivación por aprender las lenguas" (conversación informal). Es un ejemplo claro como algunos niños se motivan para aprender las lenguas indígenas. Esta aseveración no podría llevar a la idea que los infantes tienen una imagen positiva de la lengua indígena.

Algunos participantes adquirirían rápidamente la lengua aimara mientras que otros tenían dificultades. Por ejemplo, este niño aprendía con facilidad la lengua: "Mi hijo vino en la segunda sesión todavía, pero ya sabe muchas palabras en aimara" (conversación informal). En los procesos de aprendizaje de las lenguas cada niño tiene su ritmo; algunos aprenden con mayor facilidad que otros.

Las personas que aprenden lenguas suelen ir portando sus cuadernos para anotar las palabras y sus traducciones. Uno de los participantes aplicaba esta estrategia; como veíamos que se concentraba más en escribir que en practicar la oralidad y familiarizarse con la pronunciación tuvimos restringir el uso de cuadernos: "al principio le compramos un cuaderno porque pensamos en que va a tomar apuntes, es así como suelen enseñar en la escuela" (conversación informal). La lengua se aprende comunicándonos con otras personas en diversas

situaciones cotidianas, por eso no es necesario tomar nota en un cuaderno, por lo menos hasta que desarrolle la competencia oral de la lengua.

Este segundo taller se orientó en el marco de una **metodología interactiva y práctica** promovida desde el enfoque comunicativo para el aprendizaje básico del aimara. Los niños y niñas empleaban la lengua aimara en situaciones comunicativas diversas. Esta se promovía a través de actividades lúdica, juego de roles, etc. y la recuperación de los saberes culturales.

La organización de las sesiones de aprendizaje parte desde un aspecto comunicativo específico; este fue el eje central para desarrollar los aspectos temáticos como las formas de saludo, los pronombres personales, partes del cuerpo, nombre de animales, etc. En seguida presentamos un parte de la programación de la sesión.

Tabla 6:
Programación de actividades en el silabo del segundo taller

Sesión	Aspecto comunicativo	Aspecto temático
3	Conversaciones sobre animales	<ul style="list-style-type: none"> ● Pronombres demostrativos ● Nombres de animales ● Nombres de colores ● Números ● Ejercicios de dialogo donde relacionan lo aprendido

Fuente: Silabo del segundo taller de lengua y cultura aimara.

La diferencia con el primer taller fue que esta vez las sesiones tienen como punto de partida desde un aspecto comunicativo como eje transversal de la sesión; ejemplo las conversaciones en la familia, conversaciones sobre los animales o conversaciones en las festividades de la comunidad. En función al aspecto comunicativo se desarrolla una serie de temáticas por ejemplo en la segunda sesión se articulan los siguientes puntos: pronombres

demostrativos y posesivos, nombres de la familia y nombres del cuerpo humano. Así se va articulando los vocabularios, aspectos gramaticales y prácticas de conversaciones.

En esta etapa es importante valorar el trabajo en equipo. La propuesta inicial de las sesiones elaboraba dos responsables por cada sesión (estudiantes aimaras). Esta propuesta se comparte a todo el equipo de facilitadores; ellos proporcionaban sus comentarios, sugerencias y propuestas. Los responsables de cada sesión incorporan los aportes del equipo de facilitadores para consolidar la sesión que se implementa. Todo este proceso se realiza con una semana de anticipación para dar tiempo a la reflexión y elaboración de los materiales y recursos educativos que contribuyan el logro del objetivo de la sesión.

El taller utilizó una **metodología interactiva** y se priorizó el aspecto lúdico. Se procuró que los facilitadores realicen las indicaciones breves y concisas en la lengua aimara. Esta situación generó que algunos niños y niñas se distraigan y se desconecten de la sesión; por eso en algunos momentos se usaba el castellano para poner orden o aclarar las dudas de los participantes. Las sesiones se desarrollaron de manera práctica y vivencial, en donde el desarrollo de las situaciones comunicativas en diversas situaciones constituyó el núcleo del aprendizaje oral del aimara.

Además, se abordó la comprensión de elementos gramaticales y de vocabulario de manera espontánea. Entre las estrategias para desarrollar las competencias de la comunicación oral tuvimos: ejercicios lingüísticos, simulaciones, conversaciones y diálogos, trabajo en equipo, narración oral, descripciones, juegos, canciones, etc.

En el diario de campo se constata que el taller aimara de niños comenzó con 8 estudiantes. Las facilitadoras se dirigen a los niños y niñas con una voz enérgica para que sean escuchadas, ya que se encontraban jugando y gritando. Al lograr la atención de los estudiantes; una de las facilitadoras saluda a los niños y niñas en la lengua aimara, de la siguiente manera -

“kamisaraki wawanaka”- y pregunta sobre el estado emocional; los gestos de los niños y niñas hacen suponer que no comprenden a la facilitadora.

Una de las facilitadoras muestra gestos de estar preocupada porque la mayoría de los niños y niñas se distraen con facilidad. Los estudiantes conversan en castellano y jugando con el compañero del costado. Frente a esta situación la facilitadora habla con una voz enérgica para que los niños comprendan su explicación y las consignas. Para eso, las facilitadoras realizan una dinámica usando una pelota.

En la sesión se abordó el tema de reconocimiento de animales que existen en la cultura aimara. **El material didáctico** que se usó fue el rompecabezas. Este material está elaborado de un material *tecnoport* moldeadas a las imágenes de animales impresas. Los estudiantes se ven muy motivados para armar los rompecabezas, más que todo los más pequeños. Al término, los niños identificaron de inmediato el nombre del animal en castellano.

Se observa que, al inicio de la sesión, los estudiantes compiten armando los rompecabezas. Los niños y niñas menores de 7 años tienen mayores dificultades e incluso expresan su frustración destruyendo el avance del armado de la rompecabeza de animales. En cambio, los estudiantes mayores de 8 años logran cumplir con el armado de manera fácil y sin mucha dificultad (ver foto 2).



Foto 2: Estudiantes armando rompecabezas

Las estudiantes, al finalizar el armado de la rompecabeza, el facilitador pregunta en aimara - ¿kunasa? (¿qué es?). Los niños responden en castellano, por eso los facilitadores repregunta a los estudiantes. Luego, le dicen el nombre del animal en la lengua aimara, los niños y niñas repiten varias veces usando palmadas o alguna parte del cuerpo. Después, los estudiantes se forman dos filas paralelas y se sientan frente a frente con los rompecabezas en el centro. La facilitadora brinda la siguiente consigna: “voy a nombrar un nombre de uno de los animales, ustedes deben señalar con su mano a la imagen” Los estudiantes se divertían a la misma vez memorizaban los nombres de los estudiantes. Asimismo, intentaban describir algunas características de los animales.

La profesora realiza diversas preguntas y con la participación de los niños y niñas nombran en aimara los animales que se encuentran en los rompecabezas. Después, cada uno de los niños repitieron los nombres en aimara. Para eso, la maestra hizo que los

niños y niñas ejerciten la pronunciación acompañando con diversos movimientos del cuerpo como las palmadas, zapateos, golpe en el pecho, etc.

En seguida los facilitadores entonaron una canción en aimara. Evidentemente era muy largo los versos por eso los estudiantes tuvieron dificultades en pronunciar y memorizar las palabras o expresiones lingüísticas. Desde esa experiencia podemos decir que las canciones deben ser cortas y evitar letras extensas de las canciones.

Las facilitadoras entonan una canción en aimara mencionando los animales identificados en los rompecabezas. Al finalizar la entonación de la canción la facilitadora pregunta ¿qué nombre de animales se mencionó en la canción?, y algunos niños recordaron y otros se quedaron callados. Después, las facilitadoras presentaron un juego del zorro y las ovejas donde participaron los niños y las facilitadoras y ahí se realizaba en grupos. Los estudiantes disfrutaban del juego, esta actividad se desarrolla la pronunciación de las palabras. (Diario de campo)

En seguida jugaron al zorro y la oveja, un estudiante se puso la máscara del zorro y los demás eran las ovejas. En este juego la canción se entonó en aimara y los tenían que preguntar al zorro “¿khitisa?” cual zorro decía su nombre en aimara; los estudiantes (ovejas) debían correr por sus vidas antes que el zorro los atrape.

Después de la actividad lúdica los estudiantes reconocieron los colores usando el juego del gusano. Antes de ello, la facilitadora presenta los colores en aimara. El gusano de colores consiste en que los estudiantes saltan encima de un cuadro diciendo el color que está pisando. Algunos se olvidaban el nombre o se equivocaban, pero sus demás compañeros los ayuda, en casos extremos las facilitadoras reforzaban el aprendizaje. Esta actividad permite que los estudiantes se equivoquen en el proceso de aprendizaje sin temor a ser sancionados o reprimidos.

Al finalizar los facilitadores realizan la evaluación del proceso de aprendizaje recapitulando las actividades realizadas en la sesión del día. Se emplea un dado para esta

actividad, el dado contiene diversas imágenes de animales y colores. Un estudiante lanza el dado según a ello debe identificar el nombre del animal y señalar una característica.

Por eso, la facilitadora empleó estrategias de acompañar las palabras en aimara con gestos y pronunciando lenta y claramente; de esta manera los niños comprenden mejor y finalmente reforzó el mensaje hablando en castellano. Asimismo, se emplea enfoque comunicativo para el desarrollo de las sesiones.

Los materiales que se emplearon durante las diversas sesiones fueron globos, dados, fichas, productos, disfraces, etc. Por ejemplo, en la sesión de la conversación sobre los animales se emplearon rompecabezas, dado de animales, gusano de colores, canciones. Estos materiales son trabajosos para su elaboración e implica gasto económico en los materiales.

C. Tercer taller de lengua y cultura aimara

El tercer taller de lengua y cultura aimara se realizó en las instalaciones del Colegio Politécnico del Callao; entre los meses de febrero y marzo del 2019. En esta oportunidad participaron 12 niños y niñas de las familias aimaras que viven en el Callao, contando con la participación de la organización de sociedad aimara colectivo aimara, compuesto por los padres de familia que viven en el Callao. Ellos, con el compromiso asumido, respaldaron el proceso de aprendizaje de la lengua aimara de los niños y niñas.

Este último taller nos permite descartar tres aspectos fundamentales que contribuyen significativamente en el proceso de enseñanza de lenguas indígenas en áreas urbanas; se intentó recuperar las prácticas culturales propias de los aimaras (como los juegos tradicionales) y aprovechar el uso de las nuevas tecnologías para los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas.

En primer lugar, se incorporó las herramientas de las nuevas tecnologías como *kahoot*, *Quizizz* y *Educaplay* en los procesos de aprendizaje de la lengua aimara. Estas herramientas son

muy atractivas para los aprendices, disfrutaban de estos juegos mientras van aprendiendo e incorporando en su esquema cerebral nuevos vocabularios en la segunda lengua.

En las sesiones de aprendizaje se emplearon principalmente la herramienta virtual *kahoot* para evaluar el aprendizaje de la lengua aimara, realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje y potenciar la adquisición de los vocabularios necesarios para una conversación. Esta herramienta virtual es de acceso gratuito, solo es necesario crear una cuenta. El docente puede comenzar a diseñar diversas actividades y evaluaciones a través de esta herramienta. Asimismo, se puede adjuntar imágenes, audios, videos. Las actividades se diseñan en función a los objetivos de los aprendizajes de los estudiantes.



Figura 2: Herramienta virtual Kahoot

Los estudiantes mediante los celulares ingresan a la aplicación, digitan el código habilitado por el facilitador. No hay límite del número de participantes y el docente controla el

inicio y el término del juego. Los estudiantes expresaban disfrute y mucha adrenalina en los talleres de lengua aimara, ya que todos querían terminar en el primer puesto. A continuación, presentaré algunos ejemplos de diseño de actividades con la herramienta *kahoot*.

En segundo lugar, fue de vital importancia la participación de una mujer aimara que cumplió el rol de sabia. Ella compartió el saber y prácticas culturales para generar el acercamiento de los niños y niñas con la cultura aimara desde las prácticas socioculturales. Tenemos sin fin de prácticas como la elaboración de chuño, el trenzado de soguilla, entre otras actividades.

A continuación, se describe una parte de una sesión donde la maestra aimara comparte sabiduría sobre algunas prácticas culturales como la elaboración de chuño y el trenzado de soguilla con chilligua.

La profesora muestra los productos sobre la mesa, encima de una manta multicolor, como el chuño, la tunta y elementos como lana de oveja y soguilla hecha de chilligua. Estos productos y elementos son producidos por los pobladores de las comunidades aimaras, aunque las comunidades quechuas también los practican, pero cada uno con sus propias particularidades. La profesora llama a los niños y niñas del taller aimara también, por la curiosidad, se suman algunos jóvenes y señoritas.

La maestra saluda en aimara: “kamisarakı wawanaka, ¿kunjamasiptasa? Algunos estudiantes responden el saludo: “waliki” mientras los demás, especialmente los pequeños, se centran su atención en los productos e indagan tocando, oliendo y observando. De inmediato surgen muchas interrogantes que los más pequeños van preguntando: ¿Qué es eso? ¿La papa está llorando? ¿Cómo lo hiciste? ¿Para qué sirve?, entre otras. A todos les causó grata impresión y generó mucha curiosidad por indagar sobre estos productos porque algunos nunca consumieron el chuño o la tunta menos hilado la lana de oveja o la soguilla de chilligua. Por eso, una

estudiante pregunta a la profesora ¿Qué es esa cosa que tienes en la bolsa? La profesora replica la pregunta ¿Quiénes conocen el chuño? ¿Cómo obtenemos el chuño?



Foto 3: La maestra aimara explicando a los estudiantes sobre la elaboración de chuño

El uso de la lengua aimara se va alternando durante la explicación. Por momentos la profesora usa el castellano para que los estudiantes comprendan las técnicas de procesamientos de los productos como la deshidratación de la papa para obtener el chuño. La lengua aimara se usa generalmente para dar mensajes concretos acompañados de gestos o señalando los productos como: ist'apxma (escuchen) jutapxma (vengan), akaxa ch'uñuwa (esto es chuño), akaxa ch'uqi (esto es papa), etc. Los estudiantes comprendían las indicaciones en aimara cuando se acompañaban con gestos o señalando los productos.

La profesora, después que los estudiantes exploren los productos y escuchar sus inquietudes procedió a repreguntar y explicar los procesos de elaboración de cada producto. Ella toma la papa deshidratada mientras pregunta ¿Qué tengo en la mano? ¿Por qué brota

bastante agua de esta papa? Los estudiantes pequeños responden señalando que la papa está llorando. Mientras que los estudiantes jóvenes comentaron la experiencia del viaje a la tierra de sus abuelos; “recuerdo que mis abuelos esparcían la papa en un campo abierto para hacer chuño, al día siguiente veía que la papa soltaba bastante agua; así se hace el chuño”, sentenció.

La profesora retoma la palabra enfatizando la participación del joven sobre la elaboración de chuño. Ella explica que, en las comunidades, después de la época de cosecha de papa, se procede a hacer chuño en los meses de junio y julio para eso esparcen las papas en un campo abierto una o dos noches para que se congele con el frío intenso de la noche. Así explica todo el proceso de deshidratación del chuño. Mientras la profesora realiza la explicación, los estudiantes van observando la papa deshidratada para constatar esa parte del proceso.

Los estudiantes participantes del taller nacieron en Lima sin embargo, ellos mantienen la identificación con la tierra de sus descendientes eso se fortalece a través de la visita a la tierra de sus abuelos en ahí vivencian las prácticas culturales propias de la cultura aimara como la elaboración del chuño, siendo participe de las fiestas patronales y las ceremonias de agradecimiento a la madre tierra construyen una identidad más afín a sus ancestros y despierta la motivación por aprender la lengua aimara. Las experiencias previas de relación y encuentro con la cultura aimara permiten que los procesos de enseñanza de la lengua aimara sean más efectivos ya que las situaciones comunicativas se orientan a reproducir prácticas culturales propias de la cultura ancestral.

La enseñanza de la lengua indígena va necesariamente ligada a reconocer la cultura; los valores, concepciones de la vida, prácticas culturales, saberes, etc. Asimismo, se deben emplear los diversos recursos tecnológicos para generar aprendizajes significativos de los estudiantes, tal es así que se encariñen con la lengua y la cultura de la nación aimara.

Finalmente, el último aspecto fundamental fue la incorporación de los juegos tradicionales en los procesos de aprendizaje de la lengua aimara. Tal como señala Mejía (1996) Los juegos permiten dinamizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes; contribuyendo en los aprendizajes significativos. Los juegos son parte innata de los niños por eso permite anclar nuevos aprendizajes con mayor facilidad y significativa

El juego tradicional como el *tejo* se empleó para reforzar el aprendizaje de los números. Los estudiantes cada vez que pisaba un cuadro debían de decir el número respectivo en la lengua aimara. También jugaron *batesoga*, la consigna que se dio fue que los estudiantes alcancen la mayor cantidad de saltos posibles contando en la lengua que se aprende.



Foto 4: Juego tradicional Tejo o mundo.

4.2.Descripción y reflexión crítica de la experiencia

4.2.1. Inicio de la experiencia

La clausura del primer taller permitió la apropiación de la lengua aimara en los estudiantes quienes demostraron, a través de diversas actividades, las capacidades desarrolladas en la lengua aimara de manera básica, algunos más que otros. Los estudiantes lograban realizar una

presentación personal, señalando aspectos como nombre, edad, mascota favorita, etc. También, los niños y niñas recrearon que a través de la estrategia de juego de roles las prácticas culturales como el trueque o el intercambio de productos.

También hubo aspectos que necesitaban ser reforzados. Los estudiantes se enfocaron en memorizar vocabularios (nasa, piqi, tunu, kayu, etc). Los estudiantes lograban identificar las partes del cuerpo humano, pero tenían dificultades para señalar por ejemplo p'iqixa / p'iqima (mi cabeza / tu cabeza). Estas situaciones podrían superarse generando situaciones comunicativas en las cuales los estudiantes describan las partes de su propio cuerpo o de otro compañero.

El último taller de lengua y cultura aimara se incorporó los juegos tradicionales en los procesos de enseñanza. De esta manera se contribuyó en dinamizar el proceso de aprendizaje de la lengua indígena. Por ejemplo; mientras los niños juegan el mundo, ellos cuentan los números en aimara diciendo: maya, paya, kimsa... Incluso se pierde el miedo a equivocarse porque se autocorregían. Incluso cuando un estudiante se olvida algún número en aimara, los demás lo refuerzan. Estas secuencias de actividades evidencian el empleo de las metodologías interactivas. Los estudiantes interactúan entre pares para apropiarse de la lengua aimara.

Las sesiones del primer taller se elaboraron en un esquema diferente a las convencionales. Generalmente realizamos una secuencia de las actividades considerando los materiales didácticos que se emplearán en la sesión. Mientras que la planificación de las sesiones del último taller se realizó en función a los momentos pedagógicos y considerando teorías desarrolladas por Vygotsky, Piaget, Ausubel, para el aprendizaje como la zona de desarrollo próximo y los conflictos cognitivos. Esto nos permitió mediar los procesos de aprendizaje y promoviendo la búsqueda de información y el trabajo en equipo. Asimismo, la evaluación formativa y la metacognición como un instrumento de seguimiento de los logros y dificultades de los estudiantes en este proceso de aprendizaje.

4.2.2. Conocimientos que se tenían al inicio de la experiencia

La principal potencialidad que se tuvo al inicio de la experiencia es el dominio de la lengua aimara por todos los facilitadores. Ellos tienen como primera lengua la lengua aimara y otros son bilingües de cuna, que significa aprendieron la lengua originaria y el idioma castellano de manera paralela. Las culturas indígenas se caracterizan por tener una tradición oral, los abuelos transmiten la lengua de generación en generación.

Reflexionando desde ese foco el proceso de aprendizajes de la lengua aimara; su aprendizaje se da a través de situaciones comunicativas en diversos espacios como: la cocina, el pastoreo, el *quqawi*, etc. sin la necesidad de establecer horarios de aprendizaje. Fue suficiente escuchar cada día las conversaciones en aimara en la familia, cuando los padres y hermanos hablan en aimara o en situaciones cuando encargan mandados usando la lengua originaria. A esto se suma que cuando uno lleva la sangre aimara en sus venas, en el alma y en los sentimientos es más fácil el aprender la lengua y las prácticas culturales. Se vivencia a diario las diversas situaciones como el trasquilado de ganado, ofrenda a la Pachamama, la fiesta patronal, entre otros; es así como la mayoría aprende la lengua aimara.

A continuación, se presenta un memo reflexivo sobre el proceso de aprendizaje de la lengua aimara del investigador relatado en primera persona:

Mis hermanos mayores tenían mayor dominio de la lengua aimara. Esto se debe a que ellos tenían mayor afinidad y una relación más cercana con mi abuela que solo hablaba aimara. En cambio, mi relación con mi abuela era distante, ya que cuando me acercaba a ella no quería compartir sus experiencias, las historias, los cuentos tal como lo hacía con mis hermanos. Mi abuela evitaba conversar conmigo porque le hablaba más en castellano; recuerdo decir a mi abuela la siguiente frase “kastillanutakiwa latinaskixa” (solo habla en castellano). Ahora que analizo esa situación quizá fue porque no entendía muy bien el aimara y tampoco hablaba fluidamente la lengua de mi abuela. Al no saber muy bien la lengua se generaba una distancia entre mi abuela y yo.

La etapa que marcó el aprendizaje de la lengua aimara fue en la primaria, durante mi estancia en una escuela rural. En el 2003 comencé mis estudios primarios en una escuela urbana donde no se habla la lengua aimara en ningún espacio, y lo mismo ocurría en el hogar porque mis hermanos siempre hablaban en castellano, menos en aimara. Ese año dejé de practicar mi lengua aimara.

Sin embargo, al año siguiente mi padre realiza un traslado a una escuela rural por la frontera con Bolivia. Volver a la tierra de mis padres me permitió acercarme de nuevo a mis raíces, a mi lengua y reapropiarme de los valores y costumbres. Quizá hubiera perdido la lengua si no retornaba a mi terruño.

El primer día de clases en la escuela rural, ahí por marzo del 2004, acordamos con mi hermana solo hablar en castellano y en decir fingir que no entendíamos ni hablamos aimara; lo curioso era que mi hermana si sabía hablaba el aimara. Durante los primero 5 años en la primaria mi aprendizaje fue en castellano y aimara (con menos dominio), pero en sexto grado llevé un curso en aimara.

Cuando ingresé al 6to grado de primaria, mi profesor mostró el horario escolar, entre ellas figuraba dos horas de lengua aimara. En ese curso conocí el alfabeto aimara, y las reglas básicas para escribir en aimara y el uso de tri- vocálica (A, I, U). me apropié de esos conceptos muy fácilmente porque tenía el dominio básico a nivel oral de la lengua aimara.

En los colegios urbanos, como sucede en las ciudades, las lenguas originarias pierden espacios de uso, ya que todos prefieren aprender la lengua hegemónica, al menos mi círculo social solo hablaba en castellano. Sin embargo, veía que un grupo de compañeros procedía de las áreas rurales que dominaban la lengua aimara.

Definitivamente estas dos etapas de mi vida marcaron el aprendizaje de la lengua aimara. El primero el haber crecido en un contexto con familia aimara, y teniendo a un personaje central en ese proceso a mi abuela. Ella nos motivaba implícitamente en aprender la lengua

aimara. Esta experiencia coincide con algunos dichos de los niños participantes sobre la motivación por aprender la lengua; ellos indican que les gusta aprender aimara para comunicarse con sus abuelos.

El segundo momento fue la enseñanza de la lengua aimara en la escuela en sexto grado y tener compañeros y compañeras que hablaban aimara. Estas experiencias de mi vida motivaron a impulsar, junto a mis coterráneos puneños, los talleres de lengua y cultura aimara en la ciudad de Lima. Fue un momento fundamental para revalorar la lengua indígena en espacios urbanos contribuyendo con la difusión de la lengua aimara.

En el año 2015 recién comenzamos la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, por eso éramos estudiantes novatos en el manejo de una **metodología activa** en los procesos de aprendizaje. Al indagar en la web sobre experiencias relacionadas a la enseñanza de lenguas indígenas hallamos exigua información de calidad. Por todo lo señalado fue importante la orientación de los profesionales con experticia en la enseñanza de lenguas. A continuación, se presenta un extracto de una entrevista sobre la metodología de enseñanza de lenguas en el segundo taller:

Estamos probando otras formas porque el año pasado hemos tenido de repente más respaldo técnico, porque detrás del taller, a parte de mi persona, había otros profesionales que saben de enseñanza de la lengua; personas que miraban las sesiones que los facilitadores preparaban. En este taller ya no hay ese apoyo, pero este taller también queremos hacerlo más vivencial, más cercano al niño para que no sea una clase escolar digamos unas clases como se hace en la escuela. El taller del año pasado se hacía más trabajo no como tipo de escuela con objetivos así bien estructurado este taller es diferente porque ya es más espontáneo. Y hemos pedido que sea así también. No Hemos pedido que sea como el año pasado porque queremos probar otra forma de enseñanza (entrevista)

Como se señaló líneas arriba, durante el primer taller hubo mayor respaldo técnico, principalmente de los especialistas aimaras de la Digeibira. Sin embargo, en el segundo taller

se aprovechó las lecciones aprendidas de la primera experiencia, por eso se propone una metodología vivencial, lúdica y espontánea; que a diferencia del primero fue más rígido y estructurado, más parecida al aula escolar. Estas experiencias permiten probar y validar diversas estrategias y metodologías de enseñanza de las lenguas indígenas.

Al estar en los primeros ciclos de la carrera significa que recién aprendíamos sobre las estrategias didácticas activas, los procesos pedagógicos y la elaboración de materiales educativos. La principal motivación sin duda fue el compromiso con la cultura y lengua aimara. Esto nos motivó a idear, con el apoyo de los demás profesionales, a elaborar los talleres de lenguas indígenas.

4.2.3. Descripción de la experiencia

Los talleres de lengua aimara se caracterizaron por ser **lúdicos e interactivos** enfatizando el desarrollo de la oralidad desde la práctica y tradicional del saber cultural. El primer taller priorizó las actuaciones y dramatización de las diversas situaciones comunicativas de la cultura aimara. Los estudiantes escenificaban las diversas situaciones comunicativas a través de las actuaciones y conversaciones. Sin embargo, estas conversaciones se volvieron forzadas ya que los estudiantes memorizaban constantemente algunos vocabularios.

El segundo taller priorizó el aspecto de los juegos, las estrategias lúdicas y las dramatizaciones relacionados al desarrollo del contenido a abordarse en cada sesión. La incorporación del aspecto lúdico tuvo la finalidad de dinamizar el proceso de aprendizaje de la lengua. Asimismo, que los aprendices se encariñen con la lengua y evitar el aburrimiento y la monotonía. En nuestros registros audiovisuales de la sesión sobre las conversaciones sobre los animales se puede constatar el uso de juegos sobre el zorro y la oveja, el concurso de globos para el aprendizaje de los números. Asimismo, Los estudiantes asumieron diversos roles característicos de la cultura aimara, en la sesión sobre las conversaciones en las fiestas de la

comunidad, imitaron a las alferados. Esta simulación permitió comprender a los participantes que estos cargos se asumen en pares (chacha – warmi).

En el tercer taller se priorizó el uso de las nuevas tecnologías (celulares), los juegos tradicionales y los saberes propios de la cultura, a esto se complementan las metodologías activas para generar el uso de la lengua aimara. Ejemplo: en la sesión sobre las partes del cuerpo humano los estudiantes dibujaron su cuerpo e identificaron las partes del cuerpo humano, luego realizaron una breve exposición; akaja piqija (este es mi cabeza), akaja amparapa (este es tu brazo). Asimismo, los estudiantes constataron las prácticas culturales sobre la elaboración de chuño, el tejido de soguilla, etc.

4.2.4. Diferencia entre la situación inicial y situación final

La aplicación de la metodología de enseñanza de la lengua aimara fue cambiando a lo largo de los talleres de lengua y cultura aimara. En efecto, el primer taller se empleó el enfoque comunicativo con poca experticia. Mientras que los posteriores talleres permitieron afinar algunas estrategias para emplear eficazmente en enfoque comunicativo y las metodologías interactivas en el proceso de aprendizaje de la lengua de manera práctica y amable a los niños y niñas.

Los estudiantes valoran positivamente las situaciones comunicativas donde se propician el aprender haciendo. Es así como las prácticas de la cultura aimara como la elaboración del chuño, el trenzado de soguillas, la ofrenda a la pachamama, el quqawi, entre otras prácticas culturales. Las estrategias como canciones, presentaciones orales, identificar animales, dramatizaciones, exposiciones, simulaciones de alguna actividad como el trueque, etc. refuerzan la asimilación del proceso de aprendizaje de manera significativa.

Los talleres se intentaron incluir las prácticas propias de la cultura en las principales actividades del taller. Por eso, en la apertura y la clausura del último taller se realizó el

agradecimiento a la madre tierra a través de la hoja de coca y el vino. Antes de iniciar la ceremonia se explica a los participantes sobre la actividad. Los estudiantes tomaban la hoja de coca expresaban sus agradecimientos y plegarias. Algunos estudiantes participaban de esta ceremonia por primera vez mientras que algunos habían presenciado en otros momentos. El aprendizaje de la lengua se debe enganchar con las practicas espirituales, hacer que los niños y niñas abran su ser interior para acoger la lengua y cultura con el amor genuino que los caracteriza.

Los padres de familia de los niños y niñas que participaron en el taller asumieron un compromiso con la iniciativa. Al final de los talleres ellos se sentían muy satisfechos con el trabajo desarrollado. Por ejemplo, la señora Nicolasa, madre de un niño, señala lo siguiente: “Estoy muy satisfecha con este taller, porque mi hijo está aprendiendo aimara y ahora ya sabe otro idioma”. Los comentarios de satisfacción como la presentada son muchos. Asimismo, el compromiso de los padres de familia es seguir fortaleciendo el aprendizaje del aimara en el hogar.

En los talleres de lengua y cultura aimara se elaboraron diversos **materiales didácticos** que contribuyeron en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En el primer taller los materiales que se emplearon materiales audiovisuales, dinámicas de integración, imágenes impresas. En el último taller hubo mayor uso de materiales tecnológicos, rompecabezas, juegos tradicionales, productos tangibles como chuño, papa, ichu, etc. Los productos tangibles permiten a los estudiantes explorar, experimentar, observar en efecto generar aprendizajes significativos.

La recuperación de saberes ancestrales en los procesos de revitalización de las lenguas indígenas en fundamental, ya que permite relacionar la lengua y la cultura. Los estudiantes

valoran positivamente cuando van descubriendo las prácticas culturales propias, asimismo fortaleciendo la identidad aimara.

En palabras de un líder del colectivo aimara con los talleres de lengua y cultura aimara comprenden que el Perú es diversos como los colores.

Los niños y niñas comprenden que el Perú es un país diverso con muchas culturas y muchas lenguas. Nuestro país es maravilloso y un niño debe conocer, por eso las lenguas indígenas como el aimara, quechua, Shipibo, etc. debe enseñarse en los colegios públicos; eso se ha pedido al Ministerio de Educación. (líder aimara 2)

Hay que destacar que los talleres de lengua y cultura permitieron que los participantes (niños y niñas) tengan una visión más allá de su entorno inmediato. Los participantes de los talleres comprendieron que en nuestro país existen diversas culturas y lenguas; cada uno con sus particularidades que requieren ser valoradas al igual que otras lenguas hegemónicas. En particular se reafirmó la lengua como un elemento central en los procesos de construcción y fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística.

4.2.5. Elementos o factores que facilitaron el trabajo

Estudiar la carrera de Educación Intercultural Bilingüe fue fundamental para comprender y poder en práctica las teorías sobre la enseñanza de lenguas indígenas en las áreas urbanas. A medida que avanzamos con nuestra formación profesional fuimos reflexionando sobre las diversas metodologías activas, las teorías y sobre las pedagogías.

Ser de la cultura y conocer las prácticas culturales fortaleció y contribuyó en los procesos de recreación de las situaciones comunicativas y la ruta de aprendizaje de la lengua indígena. Tal como narré en páginas anteriores el aprendizaje de la lengua debe garantizarse en el hogar; estos talleres refuerzan y contribuyen a enriquecer el vocabulario en la lengua

indígena. Al respecto, una de las autoridades de la dirección desconcentrada del Callao manifestó lo siguiente:

La idea es que en aquellas poblaciones en donde hay una lengua indígena exista un núcleo familiar y sería muy adecuado que la madre le enseñe a su hijo esa lengua materna y el colegio le enseñemos el castellano y que luego que este niño se incluya al mundo pues aprende el inglés o la lengua que desee. ¿Porque es importante que se conserve en el núcleo familia la lengua? porque es la única forma que tenemos de preservar todo el conocimiento que la lengua tiene ya que cuando una lengua muere estamos perdiendo una enorme cantidad de conocimiento que la lengua trae. (autoridad 2)

Esta experiencia permitió el empoderamiento de la identidad culturas en todos los participantes tanto padre de familias, niños y niñas participantes, los facilitadores. Asimismo, afirmamos el rol que cumplen los hablantes es fundamental en los procesos de recuperación, el uso y difusión de la lengua indígenas en diversos espacios.

Los procesos de enseñanza deben existir un alto grado de motivación de los aprendices. La imagen del abuelo representa una fuente de motivación para los niños y niñas; ya que aprender la lengua para comunicarse en aimara. Ellos se esfuerzan en aprender la lengua aimara para interactuar y comunicar con sus abuelos. Asimismo, para que logren obtener nuevas informaciones sobre la cultura aimara y la historia ancestral. De acuerdo con el aprendizaje que van teniendo los niños y niñas cada uno va comprendiendo la importancia de hablar la lengua aimara o tener una lengua originaria e identificarse con sus raíces para construir su identidad cultural.

Según Suxo (2007) señala que: “Los abuelos podría jugar un papel decisivo no solo en la fase inicial, sino a lo largo de la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la lengua aimara” (p. 190). Los niños y niñas se entusiasman por aprender la lengua materna, ya que señalan que

lograran conversar con sus abuelos y abuelas en dicha lengua. Además, piensan que ellos se sorprenderán y estarán contentos porque sus nietos tengan el mismo código de comunicación.

El trabajo interdisciplinario entre estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (inicial – primaria), los profesionales de distintas áreas como profesores, lingüistas, etc., líderes aimaras, entre otras personalidades. Es importante resalta el rol de los estudiantes aimara, ya que sin ellos no hubiera logrado implementar la propuesta de enseñanza de lengua y cultura aimara.

4.2.6. Elementos o factores que dificultaron el trabajo

Los talleres de lengua y cultura aimara presentaron ciertos factores que influyeron desfavorablemente en el proceso de implementación de los talleres de lengua y cultura aimara. Estos aspectos limitantes fue la previsión de la logística (materiales, disposición de tiempo, etc.). Al ser un taller gratuito fue complejo conseguir los materiales didácticos ya que se requería invertir el tiempo para elaborar y dinero para adquirir los materiales.

El diseño y elaboración de materiales educativos implica un costo económico y demandan mucho tiempo porque son muy trabajosos. En el mercado no se encuentran materiales para la enseñanza de lengua aimara, por eso elaboramos y adaptamos algunos en función al objetivo de la sesión.

Los padres de familia debido a sus ocupaciones y al complicado sistema de transporte limeño generaba que en ocasiones lleguen tarde o que falten al taller. Los niños y niñas que llegaban en el intermedio de la sesión no comprendían adecuadamente la sesión ocasionando que se distraiga. Es peor cuando un estudiante falta a una sesión porque las sesiones tienen cierta ilación una con otra; los aspectos desarrollados en una sesión se aprovechan y potencia en la siguiente sesión de aprendizaje.

Realizar el taller de lengua y cultura aimara para niños fue un desafío debido a la mínima acogida por parte de la sociedad capitalina. La enseñanza de la lengua indígena tiene muy poca demanda, la mayoría de las personas prefieren seguir cursos de idiomas extranjeros. A esto se suma lo señalado por el líder aimara:

“aún no se ha superado del todo, pero se ha avanzado. Hace 30 o 40 o 50 años atrás las cosas eran totalmente distintas. Ahora Lima se ha convertido en una ciudad andina las manifestaciones culturales ya se expresa públicamente solamente falta enseñar lectoescritura en este caso del idioma del idioma aimara” (líder aimara 2)

Otras de las dificultades para un buen aprendizaje fue que algunos niños y niñas tienen poco conocimiento sobre la cultura aimara, y otros ningún acercamiento a esta lengua. Los estudiantes no comprendían las explicaciones de los facilitadores y por ello se desconcentraban. Los estudiantes se distraían entre ellos, se pellizcan, se jalonean mientras los facilitadores tratan de explicar y hacer comprender a los estudiantes. Incluso, cuando se pide a los estudiantes que practiquen, ellos bromean y se ríen entre ellos.

Los niños y niñas tuvieron dificultad para pronunciar palabras como “qawra” “paqallku” “kimsaqallku” Al respecto Mamani (2007) señala que "una dificultad, en algunos niños, se observó en la vocalización de los sonidos propios del aimara. Por ejemplo, pronunciaban piska en lugar de phisqa, de Sujta es [suxta], de pakalku es [Paqallqu]”. La pronunciación de las palabras es difícil porque la lengua aimara es una lengua aglutinante. Las personas hablantes del castellano siempre tendrán dificultades en pronunciar palabras de la lengua indígena por eso se requiere implementar en los procesos de enseñanza estrategias para practicar las pronunciaciones.

En el taller los estudiantes tuvieron limitantes para la pronunciación de las palabras en aimara; por ejemplo, “qawna” ellos dicen “kauna”, “qamaqi” ellos dicen “CAMAKI”. Para los nuevos aprendices de la lengua aimara la pronunciación de las palabras glotalizadas es

complicada. A continuación, presentamos un extracto de la una observación de una de las sesiones:

Las facilitadoras entonan una canción en aimara sobre los animales identificados en los rompecabezas. Al finalizar la entonación de la canción la facilitadora pregunta - ¿Qué nombre de animales se mencionó en la canción? - Algunos niños recordaron en cambio otros se quedaron callados. Después, las facilitadoras presentaron un juego del zorro y las ovejas donde participaron los niños y las facilitadoras y ahí se realizaba en grupos. Los estudiantes mayores disfrutaban del juego, menos los niños más pequeños. Mientras se desarrolla la sesión conversó con un niño, él comentó que no les gustaban los juegos, por eso le pregunte la siguiente pregunta:

A: ¿Cómo quieres que te enseñen?

N: Que traigan juegos. Los rompecabezas son para grandes, nosotros somos pequeños y algunos no conocemos esos animales.

A: Porque no preguntas a tu profesora y ahí vas a aprender.

N: No, porque hablan muy rápido y son muchos nombres en aimara.

El dialogo con el niño permite analizar que las actividades deben diseñarse en función a la edad de los niños y complejiza. Durante esta sesión estuvieron trabajando estudiantes de diversas edades. Además, las consignas en lengua aimara deben realizarse de manera clara y vocalizando adecuadamente las palabras de manera concisa.

Asimismo, es necesario crear un nuevo vocabulario. Generar denominaciones a partir de las características de los animales, por ejemplo:

- Jirafa: Jach'a kunkani uywa
- Elefante: Jach'a muyu nasani uywa.

Me sorprendió que los niños para armen el rompecabezas con animales de la cultura aimara y la mayoría de ellos no reconocieran estos animales porque no sabían cómo se llamaba los animales en aimara además no conocían los animales de la sierra como el zorro. Quizá se deba a que los niños nacieron y crecieron en la urbe limeña; ellos conocen animales que existen en el parque de las leyendas, jirafa, búfalo, elefante, cocodrilo, etc.

La lengua aimara requiere modernizarse para que pueda ser viable el uso en contextos urbanos. No se puede enseñar vocabularios para una comunicación en áreas domesticas o para el campo. Por el contrario, debe crear nuevos neologismos, adaptarse a la era de la globalización y al contexto urbano.

Pregunte a un niño de 12 años - ¿Que deberíamos mejorar en el taller? - el responde que las clases son muy infantiles y que pongas dinámicas para ellos también. Sin duda, la percepción del taller del estudiante de 12 años es diferente al de 4 años. Esto nos reafirma que necesariamente la enseñanza de lenguas debe trabajarse por grupos de edad.

Al no existir experiencias relevantes en torno a la enseñanza de la lengua indígena existe un vacío en torno a las metodologías de enseñanza de la lengua aimara. En este taller se encontró diversas dificultades como, manejo de aula, empleo de metodologías, estrategias, etc. En el taller 1 era más escolarizado, sólido y formal la enseñanza porque había varias personas detrás de la preparación de la sesión de aprendizaje. Por el contrario, en el taller 2 se procuró desescolarizar la enseñanza del aimara además no hubo muchas personas que orienten mejor la preparación de las sesiones. El último taller nos permitió balancear diversas actividades lúdicas y saberes culturales.

Los facilitadores hablan con una voz enérgica para que los niños comprendan las indicaciones, pero algunos niños no toman importancia quienes ya son mayores (11 a 12 años), en cambio los niños de 8 a 10 años toman importancia porque la enseñanza que les brindan es

adecuada para ellos, pero los niños menores de 7 años atienden un rato luego se distraen porque a ellos les gusta jugar y realizar dinámicas, etc.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES

Algunas lecciones aprendidas en el proceso de la implementación de la experiencia, nos permitió comprender que cuando los hablantes de una lengua nos congregamos en una colectividad asumimos con mayor arraigo nuestra identidad que impulsa a generar acciones para revitalizar algunos elementos culturales como la lengua en contextos adversos como las áreas urbanas. La colectividad es un medio para preservar la lengua en un contexto absorbente como la urbe.

Los talleres de lengua y cultura aimara para los niños y niñas de familia aimara que residen en Lima y Callao permiten refrendar las siguientes aseveraciones. Estas conclusiones surgen de la práctica pedagógica de enseñanza de lenguas y del proceso de reflexión del trabajo de sistematización de la experiencia.

La metodología de enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua en contextos urbanos se encuentra en proceso de construcción. Como se ha visto a lo largo de la sistematización se priorizó el enfoque comunicativo y la metodología interactivas. El aprendizaje de la lengua debe tener el objetivo de cumplir la principal función de comunicar mensajes entre diversos actores y situaciones de la vida cotidiana. Tal como señala Vila (1994) “dominar la lengua para usarlo en cualquier situación comunicativa” (p.45). La lengua no se aprende para comprender la estructura gramatical, se aprender para interactuar con los demás usando diversos recursos adquiridos que permitan una comunicación eficaz.

Las metodologías interactivas fue eje transversal en los talleres de lengua aimara. “Estas metodologías permiten que los alumnos sean actores que usan la segunda lengua para comunicarse activamente con sus pares, maestros y demás integrantes de su entorno, propiciando así procesos de socialización y de construcción del conocimiento” (Mejía, 1996,

p.238). Es cierto que esta metodología requiere que los estudiantes desarrollen autonomía y responsabilidad en los procesos de aprendizaje porque el estudiante es el principal agente de su proceso de aprendizaje.

El **aspecto lúdico** también fue parte central en los procesos de aprendizaje de la segunda lengua; se parte de la premisa de que los niños y niñas tienen desarrollado en su inconsciente el aspecto del juego. Por eso se aprovechó diversas actividades lúdicas para enganchar los nuevos aprendizajes con las experiencias propias de los estudiantes. Mejía (1996) señala que en enfoque lúdico permite que los niños se equivoquen sin temor, es más permiten que entre pares se autocorrijan. En la incorporación de los juegos tradicionales niños y niñas se divertían aprendiendo, mientras el proceso de aprendizaje contenga una carga emocional positiva se generará aprendizajes significativos.

Los **materiales didácticos** empleados en los talleres de lengua aimara fueron diversos. Los más importantes tenemos: recursos virtuales (TICS), productos y vestimentas de la cultura aimara, artesanías, fichas, videos, canciones, rompecabezas, globos, etc. Los materiales didácticos son todos los recursos que contribuyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto Manrique & Gallegos (2012) señalan que “los materiales didácticos son herramientas usadas por los docentes en las aulas de clase, en favor de aprendizajes significativos” (p. 104). Definitivamente, contribuye en los aprendizajes significativo, más que todos los materiales novedosos. Los estudiantes al manipular los materiales lograban constatar y experimentar los conocimientos abstractos.

La enseñanza de la lengua aimara es un desafío en la urbe Limeña. Esto se debe que aún se mantiene los estigmas sociales sobre las lenguas indígenas en urbe. La sociedad siente que el aprendizaje de una lengua indígena no contribuye en desarrollo personal y profesional.

Ciertamente estos aspectos obstaculizan el empoderamiento de las culturas y aprendizaje de la lengua aimara en las áreas urbanas.

6. RECOMENDACIONES

La lengua está relacionada estrechamente con el entorno social. Esto quiere decir que, para comunicarse en la lengua aimara en áreas urbanas se requiere desarrollar vocabulario según a la urbe. Esto implica que se cree necesario nuevos neologismos de diversos campos técnicos como vocabularios en ámbitos educativos u otros. Por ejemplo, se necesita desarrollar palabras para nombrar productos que se encuentran en los supermercados.

Se requiere la formación del profesorado para la enseñanza de lenguas indígenas. Los profesionales especializados desarrollan competencias en el manejo de los fundamentos de la enseñanza de las lenguas o metodologías orientadas a estos campos educativos. Asimismo, que se apropien de los discursos sociales y de su cultura, es decir; afirmados en la lucha por revertir la situación de extinción de la lengua aimara.

Las iniciativas sobre la preservación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas requieren un compromiso del corazón y el trabajo en equipo. En este proceso de implementación de esta experiencia congregó la participación de los padres de familia, líderes, profesionales, estudiantes aimaras, etc.

IWXAWINAKA

Aymara aruxa kunaymana sarnaqawisanakampi chikanchatawa. Ukaxa saña munixa, aymara laxrata jach'a markanakana ruskipañaxa wakisiriwa machaqa arunaka inuqañawa. Ukata wakisixa machaqa arunaka inuqaña, kunjamsa "supermecado" uka tuqinakansa aymara aru suma aruskipsnaxa. Ukhamarakiwa, jakha tukinakansa kunati yatichawinakansa, qullaña utanakansa. Ukhawa aymararusaxa ch'amañchasispaxa jach'a markanakanxa.

Wakisirakiwa aymara aru yatichirinaka uñstayañawa. Aka aymara yatichirinakaxa uñt'añapawa kunjamati arunala yatiqasi uka tuqinakata, machaqa yatichaña tuqinakata, ukhamasa wali suma aymara laxra arsusiñapaxa. Ukhamaraki yatiñapawa kunaymana aymara jaqinakana jakawinakapa, kankañanakapa, sarnaqawinakapa. Ukataqixa yatxtañawa wakisirixa. Aymara aru taqi chuymampi yatichañaxa.

Aymara aru marka tuqinakana jaqtayañatakixa wakisiriwa waljani ch'amt'añawa. Sapaxa janiwa luraskaspati. Aka aymara aru yatichawixa walja jaqinakawa ch'amt'ixa, yatiqirinaka, yatxatirinaka, aimararuta irnaqirinaka, piqt'irinaka, taqiniwa nayraru sartayixa aymara yatichañatakixa.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdelilah-Bauer, B. (2011). El desafío del bilingüismo: crecer y vivir hablando varios idiomas. España: Ediciones Morata.
- Barnechea, M. y Morgan, M. (2010). La sistematización de las experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tend. Retos*, (15), 97-107.
- Blanco, J. (2007). bilingüismo: la lengua materna ante la globalización. *Educación and Learning Research Journal*. Vol.1 (39-48). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3295386>
- Cabrera, I. (2017). Dominar dos idiomas vs. Bilingüismo. Definiendo un bilingüismo. <http://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/view/53083/51313>
- Cárdenas, R.; Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio. (Spines). *Educación y Educadores*, 17(1), 51–67. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v17n1/v17n1a03.pdf>
- Castro, S. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3761/376140372005>
- Cepal (2011). Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2003). Convenio 169 de la OIT sobre pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. México: CDI.
- Congreso de la República. (2011). Ley N° 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento Y difusión de las lenguas originarias del Perú.
- Congreso Regional de Lenguas indígenas para América Latina y el Caribe. (2019). Conferencias magistrales. Cusco: Peru.

Corredor, J. (2018). Aproximación a la sociología del lenguaje: hacia unas consideraciones generales. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (31), 59-77 recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n31/0121-053X-clin-31-00059.pdf>

Diccionario de la lengua española (2019). Consulta lingüística. <https://dle.rae.es/?w=ss>

Escobar, A.; Matos, J. & Alberti, G. (1975). Perú, ¿país bilingüe? IEP: Lima. Perú.

Ferguson, Ch. (1959) Diglosia, WORD, 15:2, 325-340, DOI: 10.1080/00437956.1959.11659702

Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, España: Ediciones Morata.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). Perú: Perfil sociodemográfico, Informe Nacional – Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Nativas. Perú: INEI.

Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas. (2017). Revitalización lingüística nidos lingüísticos, documento conceptual. Bolivia: IPELC.

Izacarra, S. (2014). Manual de investigación cualitativa. Fontamara: México.

Lopez, L. (2015). Pueblos indígenas y Educación. Quito Ecuador: Abya Yala.

Maati, H. (2013). Enfoque comunicativo, una guía para la práctica docente. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/default.htm

Mamani, R. (2007). ¿primero el castellano y después el aimara? La Paz- Bolivia. Recuperado de: <http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis%20Roman%20Mamani.pdf>

- Manrique Orozco, A. M. y Gallego Henao, A. M. (enero-junio, 2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108
- Maqueo, A. (2004). *Lenguaje, aprendizaje y enseñanza: Enfoque comunicativo, de la teoría a la práctica*. Mexico.
- Martínez, A. (2018). *Lengua española y bilingüismo en la etapa de Educación Infantil*. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/161350331.pdf>
- Mayor, J. (1994). *Adquisición de una segunda lengua*. Centro virtual cervantes. ASELE. Actas. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf
- Montserrat Vila, Ignasi Vila. (1994) *Acerca de la enseñanza de la lengua oral*. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 6:3, p. 45-54.
- Morales, A. (2012). *Elaboración de material didáctico*. México: Red Tercer Milenio. Recuperado de: http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/derecho_y_ciencias_sociales/Elaboracion_material_didactico.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*.
- Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Of. Perú.
- Ospina, A. (2015). *Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas de Colombia*. Reflexiones para el camino. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53538>

- Pérez, A. (2012). Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía. Recuperado de: <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/9359/2013000000660.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Portilla, M. (2014). Bilingüismo: dos paradigmas revisión de dos experiencias de personas bilingües. UPN: México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/31006.pdf>
- Ramos K. (2014). Situación actual del programa de enseñanza de lenguas indígenas del Ministerio de Educación Pública. Revista Electrónica Educare, 18(3), 203-219. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>
- Ramos, F. (2007). Fomentando el bilingüismo en la escuela en dos contextos diferentes: los programas bilingües inglés-español en Estados Unidos y Andalucía. Revista Española de Educación Comparada, 13, 341-359. Recuperado de: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec13/reec1313.pdf>
- Reyero, A. (2014). La Inmersión Lingüística: una nueva forma de aprendizaje. Valladolid: España. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7783/1/TFG-G%20889.pdf>
- Santibáñez, E. y Cárcamo, M. (1993). Manual para la sistematización de proyectos educativos de área social. Chile: CIDE. Recuperado de: <http://roa.ult.edu.cu/bitstream/123456789/3237/1/6979.pdf>
- Sichra, I. (2006) Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad ¿entre la realidad y el deseo? Cochabamba: Bolivia

Sichra, I. (2016). ¿ser o no ser bilingües? Lenguas indígenas familias urbanas. Bolivia: Plural editores.

Suxo, M. (2007). La lucha por la sobrevivencia: el aimara en Lima. La Paz Bolivia: Plural Editores.

Vila, I. (1994). La metodología en la enseñanza de lenguas y el enfoque comunicativo. España: ICE.

Villalba, f. & Hernández, M. (2008). “La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículo” en I. Ballano (coord.) I jornadas sobre lenguas y alumnado inmigrante, Bilbao, U. Deusto. Pp. 95-126. Recuperado de: http://segundaslenguaseinmigracion.com/enseanza2/villalbayhernandezlaensenanza_jornadas.pdf

Vizcarra, F. (2018). Usos y actitudes lingüísticas en estudiantes de educación superior pedagógico público. Recuperado de: http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/7984/Florentino_Vizcarra_Pinto.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ANEXOS 2: Guía de entrevistas

a. Guía de entrevista a facilitadores

1. ¿Qué te motivó enseñar la lengua aimara en este taller?
2. ¿Por qué enseñar la lengua aimara en Lima y Callao?
3. ¿Cuáles son los desafíos para enseñar aimara en áreas urbanas?
4. ¿Cuál es el impacto en la sociedad la enseñanza de la lengua aimara?
5. ¿Crees que hay mayor apertura de las Instituciones públicas para difundir la lengua y cultura aimara? ¿por qué?
6. ¿Cuáles son las dificultades que tuviste para enseñar aimara como L2 a niños y niñas?
7. ¿Cómo superar las dificultades durante la enseñanza del aimara como L2?
8. ¿Cuáles son las principales necesidades de los estudiantes que participaron en taller de aimara en Callao?
9. ¿Cuál es la principal dificultad de los estudiantes al momento de aprender la lengua aimara como L2?
10. ¿Los estudiantes lograron superar esas dificultades? ¿cómo?
11. ¿Cómo se planifican las sesiones? ¿Qué aspectos se toman en cuenta para planificar cada sesión?
12. ¿En las sesiones se cumple tal como planificaron? ¿Por qué?
13. ¿Cómo resolviste las dificultades durante la sesión?
14. ¿Cuál es la clave para lograr que los niños y niñas aprendan el aimara?
15. ¿Cuál son las situaciones comunicativas para aprender aimara en la ciudad?
16. ¿Qué recomendaciones al docente para que su estudiante no muera en el intento de aprender aimara?
17. ¿Cómo influye el uso de materiales didácticos en la enseñanza del aimara?
18. ¿Qué tipo de materiales educativos emplean en las sesiones de enseñanza de la lengua aimara como L2?
19. ¿Cuáles son las estrategias que emplearon en cada taller?
20. ¿Cuáles funcionaron? ¿Cuáles no funcionaron? ¿por qué crees que no funcionó?
21. En los talleres ¿Qué actividad o estrategia les motivó a los niños y niñas?
22. ¿Cuál es estrategia generó mayor impacto en los estudiantes al momento de aprender?
23. ¿Cuál estrategia no impactó en los estudiantes?
24. ¿Qué estrategias recomiendas usar en los próximos talleres de lengua aimara?
25. ¿Cómo usar las TICs para la enseñanza de lenguas aimara como L2?

26. ¿Qué programas tecnológicos emplearon?
27. ¿Cómo responder los estudiantes a las actividades propuestas durante el taller?
28. ¿Cómo te sientes al enseñar la lengua aimara a niños y niñas del Callao?
29. ¿Qué te gustaría realizar en el siguiente taller?

b. Entrevista a los padres y madres de familia

1. ¿Cuál es tu principal motivación para que su hijo (a) aprenda la lengua aimara?
2. ¿por qué debe aprender la aimara?
3. ¿Existen espacios para que tu hijo (a) aprenda la lengua aimara en Callao?
4. ¿Por qué es importante la lengua aimara en su vida y en la sociedad?
5. ¿Por qué es importante saber aimara en un contexto ciudadano?
6. ¿Cuál el valor de la lengua y cultura aimara para usted?
7. ¿Qué te pareció el taller realizado en Callao?
8. ¿Por qué recomendaría a otros para que sus hijos aprendan aimara?
9. ¿Qué aprendió su hijo?
10. ¿Cómo le impacto aprender aimara a su hijo? ¿le gustó? ¿Qué no le gustó?
11. ¿Qué rescatas del taller?
12. ¿Qué recomendaciones para los siguientes talleres de L2 en aimara?

c. Guía de entrevista a los líderes aimara y autoridades

1. ¿Existen experiencias sobre la enseñanza de lengua indígenas en la urbe?
2. ¿Qué representa la lengua y cultura aimara?
3. ¿Por qué aprender aimara en la ciudad?
4. ¿para qué aprender aimara?
5. ¿Qué implica aprender aimara en los niños y niñas?
6. ¿Cómo aprender aimara en una Lima y Callao?
7. ¿De qué manera el estado promueve la preservación y el uso de las lenguas indígenas?
8. ¿Qué método recomienda usar para enseñar aimara como L2 en la urbe?
9. ¿Se ha superado los estigmas sociales sobre las lenguas originarias en la urbe?
10. ¿Cuál crees que es el impacto en los niños y niñas aprender aimara?
11. ¿Por qué promover más espacios para enseñar aimara?
12. ¿Cómo valoras este taller?
13. ¿Qué aspectos son positivos encuentras?
14. ¿Qué aspectos debemos mejorar?
15. ¿Cómo emplear las Tics para la enseñanza de lenguas originarias?

TALLER DE LENGUA Y CULTURA AIMARA I

DATOS GENERALES

Responsable: Prof. Moisés Suxo Yapuchura

Horario: sábados 3 – 5 pm

facilitadores: Estudiantes Aimaras EIB-UPCH

Duración: 8 sesiones

Local: MINEDU

SUMILLA

El taller de lengua y cultura Aimara es un espacio práctico, vivencial y de enfoque comunicativo intercultural para el aprendizaje básico de la lengua Aimara. A través de este taller, los niños y niñas podrán emplear de manera eficiente el aimara en contextos de la vida real mediante la adquisición de habilidades comunicativas orales. Por otra parte, abordará algunos aspectos de su tradición oral, saberes y cultura del pueblo Aimara.

OBJETIVOS

1. Utilizar la lengua aimara en situaciones básicas comunicativas de manera espontánea o planificada, usando distintos recursos expresivos.
2. Difundir algunos aspectos importantes de la cultura aimara y lograr que el participante reconozca sus características, peculiaridades e importancia en un país con diversidad de culturas.

SESIONES

Sesión	Tema	Actividades
1	Saludos, despedidas	<ul style="list-style-type: none">● Presentación de los facilitadores hacer una pancarta “BIENVENIDOS WAWANAKA” walikijaya jutapxta wawanaka Dinámica de los animales, los facilitadores se disfrazan de animales.● Dinámica: presentación en parejas.● Canción sobre saludos● Práctica de los saludos.● Canción de despedida● Práctica de despedidas● Dinámica de cierre: mencionar dos saludos aprendidos

2	La familia	<ul style="list-style-type: none"> ● Dinámica de la familia utilizando las vocales que se utilizan en el Aimara. ● Aprendiendo a memorizar los nombres con las cuales conoce a familia en la lengua Aymara (en teatro) <ul style="list-style-type: none"> => Auki (padre) => Tayka (madre) => Wawa (hijo) => Achachila (abuelo) => Awicha (abuela) ● Dibujar a la familia. <p>Dinámica de despedida preguntándoles a cada uno de los niños y niñas lo aprendido en una canción.</p>
3	Los números responsable:	<ul style="list-style-type: none"> ● Dinámica al inicio de la clase. ● Video de awatiñas ● Video Números ● Juego de dados (2 grupos) ● Reconociendo los números. ● Juego de cierre “Tejo” (avioncito) <p>Mencionar los números aprendidos.</p>
4	Cuerpo humano responsable:	<ul style="list-style-type: none"> ● dinámica de presentación del tema. ● Video, Canción, adivinanzas (30 minutos) ● Reconocer el cuerpo humano (pareja y grupal) minutos <p>dinámica (retroalimentación)</p>
5	los alimentos típicos responsable:	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dinámicas al inicio de clases. (Reconociendo los productos de la zona aimara) máscaras. ❖ Un video sobre los alimentos (Origen de la quinua). ❖ Dar a conocer la importancia de la alimentación (Rural) alimentos típicos de aimara. ❖ Dibujos de los alimentos. ❖ Poesía. ❖ Práctica y memorización de lo aprendido en la lengua originaria (aimara) Dúo en parejas ❖ Dinámica de despedida.
6	medio ambiente: animales y plantas	<ul style="list-style-type: none"> ● Dinámica ● Salida a zoológico. ● Canciones, adivinanzas de acuerdo con el medio ambiente. ● Dar a conocer sobre los animales de la sierra. ● Dar a conocer las plantas de las diferentes regiones. <p>Dinámica de despedida.</p>
7	los colores	<ul style="list-style-type: none"> ● Dinámica de entrada (El teléfono malogrado) ● Video de colores

		<ul style="list-style-type: none"> ● Pintar el gusano de colores en grupo ● Practicando los colores ● Dinámica intermedia (aprendiendo los colores) canción ● Pintar el gusano individualmente Dinámica de cierre (La papa se quema)
8	feria de logros	<ul style="list-style-type: none"> ● Teatro en el aula. ● Dinámicas para recordar lo aprendido. ● (preguntar a los niños lo aprendido). ● dibujar a la familia y reconocer. dinámica despedida.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

El recurso pedagógico permanente será las prácticas discursivas orales, asociadas a los recursos expresivos verbales, no verbales y paraverbales. Esta se articula a los diálogos que serán centro de atención del taller, que irán acompañadas de ejercicios orales y de audio. Entre las estrategias para desarrollar las competencias de la comunicación oral tenemos: juegos lingüísticos, dramas, simulaciones, diálogos, trabajo en equipo, narración oral, grabaciones, descripciones.

EVALUACIÓN

Se realizará una evaluación diagnóstica para identificar el conocimiento de la lengua aimara, además de sus intereses y necesidades de aprendizaje. Se realizará una evaluación durante el proceso sobre las prácticas orales en clase. Al terminar el taller el participante elaborará un video acerca de alguna forma discursiva de comunicación oral.

SESION DE APRENDIZAJE N° 04 – TALLER 1

TITULO: Reconocemos las partes del cuerpo humano (janchinakasa uñt'asi'pxañani)

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Reconoce las partes del cuerpo humano; aprenden las siguientes palabras. Primero: (p'iqi, tunu, chara, ampara), segundo: laka nasa, jinchu, nayra, ñik'uta, etc)
- Utiliza expresiones básicas de comunicación para interactuar en aula.

SECUENCIA DIDACTICA

ACTIVIDADES	RECURSO
<p>1. Presentación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los facilitadores se presentan con una dinámica que consiste en decir sus nombres y preguntar cómo se sienten y luego se presentan los niños y las niñas. • Se realiza un breve repaso sobre lo aprendido durante las sesiones anteriores. “Aruntasiñanaka wila masi, jaqhuñanaka” • Además, recordamos y cantamos la canción (kamisaraki) y después el video de awatiñas. <p>Nota. - luego de recordar el saludo, reforzar con la canción (Kamisaraki) y lo propio con los números, primero recuerdan las expresiones numéricas y luego refuerzan con el video.</p>	<p>Canción: kamisaraki kullaka kamisaraki jilata</p> <p>walikiraki kullaka</p> <p>walikiraki jilata.</p>
<p>2. Normas de convivencia</p> <p>Cada facilitador tiene un cartel para anunciar cada norma de convivencia y realizan una demostración práctica, para luego practicar con los estudiantes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ist'asipxañani (escuchémonos)- Mery 2. mirä (por favor) Claudia 3. sayt'asipxañani (parémonos) Brisayda 4. utt'asipxañani (sentémonos) Milusca 5. pampachapxitantawa (discúlpenme) Nilthon sugiero: pampachapxitatawa 6. jani musphanti (no te distraigas) Cristina 	<p>Carteles con las normas.</p> <p>Expresión corporal</p>
<p>3. Introducción al tema</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente explica a los niños y niñas sobre las partes del cuerpo humano utilizando una pancarta. • Luego practican la articulación de las palabras que nombran las partes del cuerpo humano: p'iqi, tunu, chara, ampara. • Se emplea un video para reforzar el tema. 	<p>video y pancarta</p>
<p>4. Canción del cuerpo humano</p> <p>maya, paya, kimsa</p> <p>p'iqixa p'iqixa p'iqixa xa xa xa</p>	<p>canción</p>

<p>maya paya kimsa</p> <p>ampara ampara amparaxa xa xa xa</p> <p>paya paya kimsa</p> <p>tunuxa tunuxa tunuxa xa xa xa</p> <p>paya paya kimsa</p> <p>charaxa, charaxa charaxa xa xa xa</p>	
<p>Recreo</p>	
<p>5. Aprendiendo en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los niños y niñas se agrupan en dos equipos. (menores y mayores). ● Raúl se encarga de los niños mayores. <ul style="list-style-type: none"> ○ Se emplea una imagen para explicar las siguientes partes del cuerpo humano: nayra, laka, nasa, jinchu, ñik'uta ● Los niños y niñas se ejercitan en la articulación y uso de las palabras: p'iqi, tunu, chara, ampara, laka nasa, jinchu, nayra, ñik'uta, etc. <ul style="list-style-type: none"> ○ Practicar con oraciones. (considerar algunos ejemplos prácticos) ○ Realizan una dinámica que consiste en que cada niño nombre una de las partes del cuerpo humano. Utilizando recursos gestuales. ○ Aprenden y declaman una poesía referido a las partes del cuerpo humano. ● Brígida se encarga de los niños menores. <ul style="list-style-type: none"> ○ Se utilizará una imagen, para explicar las siguientes palabras: nayra, laka, nasa, jinchu, ñik'uta y la articulación de palabras ○ Realizan una dinámica para reconocer las partes del cuerpo humano que consiste en que la facilitadora da la consigna y los niños imitan. ○ Los niños y niñas colorean dibujos referidos a las partes del cuerpo humano. ○ Aprenden y declaman una poesía sobre las partes del cuerpo humano. 	<p>Dibujos, imagen</p> <p>El cuerpo humano</p>
<p>6. Retroalimentación</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se trabaja en parejas para reforzar el tema. Cada facilitador que apoya se encarga de dos niños para identificar las partes del cuerpo humano. ● Finalmente, se trabaja en grupo grande donde los niños y niñas responden de manera individual y coral las partes del cuerpo humano. 	<p>Dinámica</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 05 - TALLER I

TÍTULO: Conozcamos los nombres de los alimentos del pueblo aimara “Manq’añanaka”

APRENDIZAJES ESPERADOS:

- Conoce los nombres de los alimentos propios del pueblo aimara.
- Utiliza expresiones frecuentes para realizar la compra y venta en una feria simulada.
- Utiliza expresiones básicas de comunicación para interactuar en el aula.

SECUENCIA DIDÁCTICA:

ACTIVIDADES	RECURSOS
<p>1. PRESENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los facilitadores se presentan dando la bienvenida a los niños y niñas. Estos también los niños se presentan mencionando su nombre y su edad. ● Los niños y niñas salen al frente para presentarse. Previamente los facilitadores realizan el ejemplo: sutijasti Nilthon, tunka kimsaqalquni maranitwa. 	<p>Fotochek (nombres)</p> <p>Números de las edades de los niños y niñas.</p>
<p>2. CANCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los niños y niñas cantan el saludo Kamisaraki, agarrándose de las manos y formados en un círculo. ● Los niños y niñas se dividen en dos grupos para hacer el concurso de la canción Kamisaraki. 	<p>Canción:</p> <p>kamisaraki kullaka kamisaraki jilata</p> <p>walikiraki kullaka walikiraki jilata.</p>
<p>3. NORMAS DE CONVIVENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los facilitadores refuerzan las normas trabajadas: Utilizadas: <p>Ist’asipxañani (escuchémonos)</p> <p>Mirä (por favor)</p> <p>Sayt’asipxañani (parémonos)</p> <p>Utt’asipxañani (sentémonos)</p> <p>Pampachapxitatawa (me van a disculpar)</p> <p>Jani musphanti (no te distraigas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cada uno de los colaboradores realiza conjuntamente con los niños y niñas las normas. 	<p>Carteles de normas con sus respectivas imágenes.</p>

4. INTRODUCCIÓN AL TEMA <ul style="list-style-type: none"> Los facilitadores presentan un vídeo motivador sobre el origen de la quinua. 	Videos
Compartir los alimentos aimaras (Ququsiwi)	
<ul style="list-style-type: none"> los facilitadores presentan un video de elaboración propia de los alimentos del pueblo aimara. 	
5. FERIA DE ALIMENTOS <ul style="list-style-type: none"> Los facilitadores muestran a los niños y niñas los alimentos del pueblo aimara, nombrándolas una por una. Previamente se colocan en las mesas los alimentos, los facilitadores recorren junto con los niños. Los facilitadores dan a conocer a los niños y niñas las palabras que se utilizan en la feria e interactúan ambos: Juyra, alasiri, aljiri, aljita, churma, apanma, alasita, etc. Los facilitadores y sus colaboradores realizan la simulación de una feria de alimentos “qhatu”. (Antes se organizan en familias y van a una feria para hacer las compras de los alimentos) Luego se realiza la simulación del “qhatu” con los niños y niñas. i) Los facilitadores y sus colaboradores hacen el papel de vendedores, mientras los niños y niñas son los compradores. Estos tienen que comprar cada alimento utilizando las expresiones de compra y venta en el qhatu, además de los números: Ejemplo: vendedora: tata ch’uqi alasita (cómprame papa), comprador: Tayka pä ch’uqima aljita (véndeme tus dos papas) ii) Luego se realiza el cambio de roles, los compradores son los vendedores y los vendedores son los compradores. 	Alimentos aimaras: Papa (Ch’uqi) Olluco (ulluku) Oca (apilla) Maíz (Tunqu) Chuño (C’huñu) Queso (ñuxñutika) Huevo (k’awna) Carne (Aycha) Quinua (Jiwra, Jupha) Cañihua (qañiwa) Vestimenta propia aimara Billetes
6. APRENDIENDO EN EQUIPO: EL JUEGO DEL TREN <ul style="list-style-type: none"> Los niños y niñas se ponen en una columna agarrándose de la cintura, simulando un tren, mientras entonan la canción de los alimentos. Al final cuando bajen del tren deben mencionar los nombres de los alimentos según la siguiente consigna: los niños y niñas mayores nombran diez palabras y las menores cinco palabras 	Canción de los alimentos Juyranaka, juyranaka. Sumaway sumaway manq’añatakiwa, manq’añatakiwa. Chin chin chin(bis)
7. RETROALIMENTACIÓN <ul style="list-style-type: none"> Los facilitadores indican que cada niño y niña escoja un par de alimentos e identifiquen sus nombres en la lengua aimara. 	Alimentos en aimaras

TALLER DE LENGUA Y CULTURA AIMARA II

DATOS GENERALES

Responsable: Moisés Sujo Yapuchura

Horario: sábados 3 – 5 pm

Duración: 8 sesiones

Público: niños y niñas de 5 a 13 años

facilitadores: Estudiantes aimaras

Local: Consejo Plurinacional de los Pueblos Originarios del Tahuantinsuyo

SUMILLA

El taller de Lengua y cultura aimara es un taller práctico, vivencial y de enfoque comunicativo para el aprendizaje básico del aimara. A través de este taller, los niños y niñas podrán emplear el aimara en situaciones de la vida real mediante la adquisición de habilidades comunicativas orales. Este taller acercará por otra parte a los niños a conocer algunos aspectos de la cultura aimara.

OBJETIVOS

1. Utilizar la lengua aimara en situaciones comunicativas básicas según su propósito comunicativo, de manera espontánea, usando variados recursos expresivos.
2. Difundir algunos aspectos importantes de la cultura aimara y reconocer sus características, peculiaridades e importancia en un país diverso.

	Aspecto comunicativo	Aspecto temático
1 (1/10)	Conversación de saludos, presentación y despedidas	Normas de convivencia Formas de saludos Pronombres personales Números Ejercicios de dialogo donde relacionan lo aprendido
2 (15/10)	Conversación sobre familia	Normas de convivencia Pronombres demostrativos y posesivos Nombres de miembros de familia Partes del cuerpo humano (descripción) Ejercicios de dialogo donde relacionan lo aprendido.
3 (22/10)	Conversación sobre animales	Normas de convivencia Pronombres demostrativos Nombres de animales Nombres de colores Números Ejercicios de dialogo donde relacionan lo aprendido

4 (29/10)	Conversación en la feria y supermercado	Normas de convivencia Verbos Alimentos Números Adjetivos Simulación de la feria
5 (05/11)	Conversación en la plaza y biblioteca	Normas de convivencia Verbos Libros, ilustraciones Adverbios Visita a la Biblioteca Nacional y Casa de la Literatura Peruana (Cercado)
6 (12/11)	Conversación en la festividad comunal	Normas de convivencia Verbos Vestimenta Adjetivos- colores Dramatización
7 (19/11)	Conversación en la escuela	Normas de convivencia Verbos Cursos y profesores Adjetivos Dramatización
8 (26/11)	Día del logro	Demostración de los aprendizajes

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

El taller utilizará una metodología de inmersión lingüística. Las sesiones se desarrollarán de manera práctica y vivencial, en donde el desarrollo de las situaciones comunicativas en diversas situaciones constituirá el núcleo del aprendizaje oral del aimara. Además, se abordará la comprensión de elementos gramaticales y de vocabulario de manera espontánea. Entre las estrategias para desarrollar las competencias de la comunicación oral tendremos: ejercicios lingüísticos, simulaciones, conversaciones y diálogos, trabajo en equipo, narración oral, descripciones, juegos, canciones, etc.

EVALUACIÓN

Se realizará una evaluación durante el proceso sobre las prácticas orales en clase y en espacios sociales. Al terminar el taller los niños y niñas presentaran al menos una forma discursiva de comunicación oral en el Día de Logro.

TALLER II - SECUENCIA DIDÁCTICA N° 3

TEMA: Conversación sobre animales

RESULTADOS DE APRENDIZAJE: Los niños y niñas describen aspectos básicos de los animales como su color, el número de sus tapas, orejas y ojos.

Momentos	Estrategias/actividades	Materiales
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentar las normas de convivencia. Cada uno de los facilitadores presenta una norma de convivencia a través de gestos. 	Dibujos
	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños arman rompecabezas de los animales en grupos pequeños. 	Rompecabezas
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Las profesoras presentan los nombres y los colores de los animales en Aimara. 	Rompecabezas
	<ul style="list-style-type: none"> • Se entonará una canción de los animales. <p style="text-align: center;">Uwija qarampi anatapxi jupanakaxa wali k'uchiwa khuchi ananumpi warurt'apxi jupanakaxa wali thuqpxi</p> <p style="text-align: center;">phisi phisi anatma anatma wallpa wallpa thuqma thuqma phisi phisi anatma anatma wallpa wallpa thuqma thuqma</p> <p style="text-align: center;">Achaku jamp'atumpi anatapxi jupanakaxa wali k'uchiwa Pillpintu wakampi warurt'apxi jupanakaxa wali thuqpxi</p> <p style="text-align: center;">AñathuyaAñathuya anatma anatma Anuqara anuqara thuqma thuqma phisi phisi anatma anatma wallpa wallpa thuqma thuqma</p> <p>Canción original: https://www.youtube.com/watch?v=dF-rMYDo-LM&list=PLZwcv4uz-RpGwT07s1bE0Jb7U-tlaOqv</p>	La voz de todos Fondo musical Aquí se cantará todos.

	Canción en Karaoke: https://www.youtube.com/watch?v=AP5YJNWAwQY	
	<ul style="list-style-type: none"> • Se jugará el juego de la ronda (el zorro y los animales). 	Máscara del Zorro
	Refrigerio	
	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de los tejos en base de colores • Juego del dado en base de animales, números y colores. 	Tejo del gusano Dado
Cierre	Los niños se presentan y luego a manera de pronunciación describen las características básicas de los animales y los pronombres demostrativos.	Línea de números

TALLER DE LENGUA Y CULTURA AIMARA III

DATOS GENERALES

Horario: sábados 3 – 5 pm

facilitadores: Estudiantes aimaras EIB-UPCH

Duración: 4 sesiones

Local: Colegio Politécnico del Callao.

Participantes: niños y niñas de familias aimaras de 4 a 13 años.

Metodología

La metodología que se emplearán en este taller consistirá en el uso de la lengua aimara complementando con el castellano haciendo referencia al enfoque intercultural. Asimismo, se desarrollará actividades cotidianas en forma vivencial, se considerará el trabajo en equipo y con estrecha relación con los padres y madres de familia para el acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes. Proyecto que inculca la implementación de una Educación Intercultural Bilingüe urbana.

Plan de desarrollo de las sesiones.

Sesión	Temática	Materiales	
		Inicial (4-6)	Primaria (7-13)
Sesión 1	Wilamasinakampi aruskipapxañani <ul style="list-style-type: none">● Aruntasiwi● Masinakasampi uñt'asipxañani● Wilamasisa uñt'asipxañani	<ul style="list-style-type: none">● Hojas a colores● Telas a colores y grandes● Pelotas pequeñas● Siluetas de la familia (gomas, colores, papel boom, tijera)● Títeres	<ul style="list-style-type: none">● Hojas a colores● Pelotitas● telas
Sesión 2	Manq'anakasatha qhatuna yatxatapxañani <ul style="list-style-type: none">● Manq'añxata arsupxañani● Alaña alxaña yatiqapxañani● "maq'a" Saminaka uñt'apxañan	<ul style="list-style-type: none">● Frutas● Alimentos de la zona aimara: papa, chuño, habas, queso, toqto.	<ul style="list-style-type: none">● Frutas● Alimentos naturales (quinua, papa, oca, etc.)

<p>Sesión 3</p>	<p>Janchisata uñt'asipxañani</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Janchisa uñt'asipxañani ● Jarisipxañani ● Isthapipxañani 	<ul style="list-style-type: none"> ● Telas / ropas ● Muñecos ● Jabón ● Toalla ● Agua ● Lavador ● El cuerpo humano ● Hojas bond 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cartulinas ● Hojas a colores ● Jabón ● Toalla ● Prendas y telas ●
<p>Sesión 4</p>	<p>Kunaymana uywanaka uñt'apxañani</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Uta uwanakatha arsupxañani ● Uywanaka uñt'apxañani ● Uywa qhaturu sarapxañani 	<ul style="list-style-type: none"> ● Siluetas de animales: vaca, cóndor, oveja, vicuña, gato, perro. ● Títeres de dedo de animales ● Dinero sin valor 	<ul style="list-style-type: none"> ● Silueta de animales ● Títeres ● Cerámica ● Cartulinas ● Plumones ● Tijeras

SESIÓN 1 – TALLER 3

TEMA: Wilamasinakampi aruskipapxañani

EDAD: 4 - 7 años

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	MATERIALES
INICIO	<p>Las facilitadoras se presentan en castellano, de igual manera los niños y las niñas.</p> <p>Luego, se coloca una melodía de la música andina, para hacerle sentar y respirar.</p> <p>Después, cada uno se presenta en la lengua originaria; por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nayana sutijaxa María, ¿jumansti? - Nayana sutijaxa Pedro <p>Posteriormente se presenta el saludo mediante los títeres; por ejemplo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Kamisaraki jilata? - Waliki kullaka ¿jumansti? - Waliki 	<ul style="list-style-type: none"> ● 2 títeres de mano ● Realizar sus nombres en cartulina para colocarlos a cada niño(a). ● Dos láminas de varón y mujer.
DESARROLLO	<p>Después, se agrupan de dos para practicar el diálogo mediante los números, uno y dos.</p> <p>Luego, se les menciona que tenemos que levantar la mano para opinar, para realizar una pregunta. La facilitadora, pregunta a los niños y las niñas ¿cuántas integrantes hay en su familia? ¿Si tienen hermanos, abuelos, hermanos, hermanas, etc?</p> <p>En una manta se mostrará siluetas y/o títeres de la familia, por ejemplo; mamá (tayka), papá (awki), Abuela (Awicha), Abuelo (Achachila), hermano (jilata), hermana(kullaka).</p> <p>(Estrategia incorporada en el aula)</p> <p>Para que las niñas diferencien cual es varón y mujer utilizamos los títeres grandes. Las facilitadoras cogieron cada uno un títere. Las que tenía títere varón saludaba en voz gruesa a la que tenía mujer títere. De esa forma lograron diferenciar cual era varón y mujer.</p> <p>Antes de la dramatización mostrarle dos fichas con</p>	

	<p>emoticones de triste y alegre.</p> <p>Realizar la dramatización empleando el saludo y utilizando a los miembros de la familia, ejemplo,</p> <ul style="list-style-type: none"> ● kamisaraki tayka ● kamisaraki kullaka ● kamisaraki awki ● kamisaraki awicha ● kamisaraki achachila ● kamisaraki kullaka ● kamisaraki jilata 	
<p>CIERRE</p>	<p>Las docentes presentan una canción escrita en aimara, para luego cantar con los estudiantes.</p> <p>kamisaraki jilata</p> <p>kamisaraki kullaka</p> <p>thuqt´asiñani jilata</p> <p>thuqt´asiñani kullaka</p> <p>kamisaraki jilata</p> <p>kamisaraki kullaka</p> <p>thuqt´asiñani jilata</p> <p>thuqt´asiñani kullaka</p> <p>suma urupana jumataki</p> <p>jumatakisa la, la ,la, la</p>	

SESIÓN N° 3 – TALLER 3

YATIQAWI: JANCHISATA UÑT'ASIPXAÑANI

EDAD: 7- 13 AÑOS.

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES
INICIO	<p>Se inicia saludando: ¿Kamisaraki wawanaka?</p> <p>En una manta se presenta o se muestra las partes del cuerpo, y adivinan que es:</p> <p>Después, se harán una dinámica de nuestro cuerpo donde se mostrará siluetas para armar el cuerpo humano.</p> <p>Primero, se mostrará las partes del cuerpo por partes, después, se arman con la ayuda de la maestra.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● P'iqi ● Ajanu ● Ampara ● Tunu ● Chara <p>Se presentará el propósito: jichhüruxa janchisa uñt'asiñani.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● manta ● Siluetas para armar el cuerpo humano
DESARROLLO	<p>Seguidamente se pasará a recordar los nombres del cuerpo humano.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● P'iqi ● Ajanu ● Ampara ● Tunu ● Chara <p>La docente les indica que harán una competencia entre niños/as. Para ello, se ubicarán 5 cajas con nombres del cuerpo a tres pasos de distancia de los estudiantes para que los niños y las niñas puedan ubicarlo en cada caja de acuerdo al nombre, para ello la docente les entregará a los niños varias siluetas mixtas del cuerpo humano para que el niño o niña pueda ubicarlo nombrando el significado en aymara del cuerpo humano, ejemplo, chara, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 5 Cajas ● siluetas del cuerpo humano

	<p>(Dinámica incorporado en el aula)</p> <p>Para que los niños y las niñas comprendan más se utilizó más dinámicas, por ejemplo</p> <p>Se juego en ronda y la facilitadora daba un orden para que muevan su “ampara, P’iqi, tunu, ampara y chara”.</p> <p>RECREO</p> <p>Al retornar se les hace recordar a través de la rompecabeza las partes del cuerpo humano.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● P’iqi ● Ajanu ● Ampara ● Tunu ● Chara 	
CIERRE	<p>Para culminar se agruparán de dos para que entre ambos identifiquen sus partes del cuerpo, por ejemplo: salen dos niños al frente y el niño 1 señala tres partes de cuerpo del niño 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Jupaxa pä charaniwa ● jupaxa maya tununiwa ● jupaxa maya p’iqiniwa ● jupaxa paya amparaniwa ● jupaxa ajanuniwa <p>Para ello dibujaran un cuerpo humano en hojas bond para luego señalar su nombre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● colores ● Hojas bond