

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN**  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POST GRADO  
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE  
PARA LOS PAÍSES ANDINOS

**PROEIB Andes**

**USO ORAL DEL AIMARA EN LOS PROCESOS DE AULA**  
Estudio de caso de los niños y niñas del cuarto y quinto año de  
primaria de la Unidad Educativa Causaya - Provincia Ingavi - La  
Paz

**Mery Flores Condori**

**Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón,  
en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención  
del título de Magister en Educación Intercultural Bilingüe,  
Mención Formación Docente**

**Asesora de tesis: Dra. Elena Ferrufino**

**Cochabamba, Bolivia**

**2003**

**La presente tesis titulada: USO ORAL DEL AIMARA EN LOS PROCESOS DE AULA: Estudio de caso de los niños y niñas del cuarto y quinto año de primaria de la Unidad Educativa Causaya – Provincia Ingavi - La Paz, fue aprobada el**

.....

**Asesor**

**Tribunal**

**Tribunal**

**Tribunal**

**Jefe del Departamento de Post-Grado**

**Decano**

Con infinito amor a mi esposo Nicanor por su constante apoyo y comprensión.

A mis padres Elías y Tomasa por la esperanza que pusieron en mí y por su aliento permanente.

A mis hermanos quienes me dieron la inspiración y las fuerzas para continuar con este trabajo.

## **AGRADECIMIENTOS**

Mis más sinceros agradecimientos a la Unidad Educativa y la comunidad de Causaya. En especial, a los niños y niñas del cuarto y quinto año de primaria por permitirme ser una compañera más en la clase. Al profesor Julián Quispe, por su apoyo y colaboración desprendida durante mi estadía. A la Directora de la Unidad Educativa, Prof. Nora Luna, por su constante apoyo incondicional y a todo el personal docente por acogerme y cederme un espacio en su actividad educativa. Asimismo, a mis hermanos (as) aimaras, miembros de la junta escolar, autoridades de la comunidad, por considerarme como a una hermana. A los padres de familia, en especial, a los Sres. Severo Huanca y Natalio Marca y sus familias, por su colaboración desinteresada. Al abuelo Manuel Quispe y esposa por toda la información y hospitalidad brindadas.

También agradezco la colaboración constante y acertada de Elena Ferrufino en la consecución de este trabajo. A Carmen López, por su amistad y sus valiosas sugerencias y orientaciones durante la elaboración de la tesis. Y a todo el personal docente del Proeib Andes por todas las atenciones brindadas durante el desarrollo del trabajo. Igualmente, al personal administrativo por ofrecer una atención adecuada y oportuna. En especial agradecer las interesantes sugerencias y la colaboración del hermano Esteban Ticona en la culminación de la tesis.

Agradezco infinitamente a mis hermanos y hermanas estudiantes de la segunda maestría por sus valiosas sugerencias, especialmente al grupo aimara.

## **RESUMEN (ABSTRACT)**

La tesis analiza el uso oral del aimara por parte de los niños/as de cuarto y quinto año de primaria de la Unidad Educativa Causaya, que se encuentra en la comunidad rural del mismo nombre, en la provincia Ingavi del Departamento de La Paz. Dicha escuela está en transformación, conforme a los planteamientos de la Reforma Educativa.

La presentación de la tesis está estructurada en seis capítulos. En el primero, se expone el planteamiento del problema, objetivos y la justificación. En el segundo, se desarrollan los aspectos metodológicos que caracterizan al estudio como cualitativo y etnográfico. También se describen las técnicas, la muestra, los instrumentos, los procedimientos para la recolección y análisis de los datos y las consideraciones éticas.

En el tercer capítulo están expuestas las teorías pertinentes al tema planteado, entre ellas algunas nociones de lingüística y sociolingüística; además, aspectos sobre la EIB y la Reforma Educativa, dando énfasis al uso de la lengua materna en el aula multigrado y también la importancia de la noción de vida cotidiana. En el cuarto capítulo, se presenta los resultados de la investigación. La primera parte, dedicada a aspectos contextuales y la segunda, propiamente a los hallazgos, donde se muestra las particularidades del uso de la lengua aimara en la comunicación oral de los niños y niñas, como lengua instrumental, con relación a los contenidos temáticos desarrollados en las diferentes áreas de conocimiento, teniendo como referencia los planteamientos de la Reforma Educativa.

En el quinto capítulo, se encuentran las conclusiones a las que se llegó, en función de los resultados y el marco teórico, a la vez guiados por los objetivos de la investigación. Finalmente, la sexta sección presenta la propuesta referida a la recuperación e incorporación de términos en la lengua aimara en el habla de los niños y niñas, en los procesos de aula.

## **AYMARA ARUNA JUK'APTAYATA: YATIQUIRI WAWANAKANA AYMARA ARUTA ARSUTAPA**

Aka machaqa yatxatawinxa yatiñuta manqhana ukhamaraki anqachaqanakansa añaq'tatawa kunanaksa yatiqiri wawanakaxa yatiqawipanxa aymara arupata arsusipxixa. Ukanaka wakisirakiwa yatiña, chiqapuniti aymara aruxa yatiñutanakana nayraru sartaski, kunjamatixa yatichawi mayjt'ayataxa siski ukhama jani ukasti kunjamäpachacha paya aruta yatichawixa.

### **1. JANWALT'AWINAKA UTJATAPA**

Bolivia jach'a suyuxa, waranqa llatunka pataka llatunka tunka suxtani maratpachawa, yatiqawixa mayjt'ayata ukhamaraki EIB qalltawayarakiwa, ukampixa yatiñutanakana wawanakana juk'ampi jatiqañapatakixa paya arutwa yatichasxaraki. Ukhamata wawanakana arupaxa nayraru sartañapataki.

Ukaxa Kawsaya yatiñutanxa janjamakiwa ukhamakiti, wawanakaxa sapa t'aqa yatiqawinxaxa, juk'aki yatiqawituqitxa aymara arutxa arsusipxi, jani ukasti mä qawqha arunakaki arsusipxi. Ukhamaraki aka arsusitanakapaxa yatiñuta manqhanakiwa ist'asiraki, janirakiwa kunsaxa yatiqatapatxa anqäxanakanxa arsxapxarakiti. Ukatxa, sañarakispawa, janjamakiwa aymara aruta wawanakaxa qillqkarakiti, jani ukasti yatiñuta manqhanxa arsusinakiwa utji.

Taqi ukanaka, aka yatxatawinxa uñakipañani, kunjamsa yatiñutanxa aymara aruxa sarantaski, kunanaksa wawanakaxa aymara arupatxa arsusipxi, kunawsanakasa aymara aruta arsusipxi, kuna ch'ikhi amuyunaksa arupata arsusipxi, kunanaksa wawanakaxa arupata uñt'i ukhamaraki arst'asi.

#### **1.1. Jach'a amta**

Yatiñuta Kawsaya aylluna, Ingavi suyuna, Chukiyawu suyu taypina, yatiqawi t'aqanakana uñakipañawa, aka pusiri, phisqiri mara yatichawinxaxa, wawanakana aymara aruta arsutanakapa yatiñuta manqhana uñakipaña.

#### **1.2. Phuqhaña amta**

Sapa yatiqawi t'aqanakana kunanaksa wawanakaxa aymara aruta arsusipxi, sañani: jakhutuqita, jakawisata yatxatawita, arutuqimpita taqi uka uñaqaña. Ukatxa, kuna pachanakasa jani ukaxa kunanaksana wawanakaxa aymarata arsusipxi ukanaka yatxataña. Yatiqiri wawanakaxa, kuna ch'ikhi amuyunaksa arupata arsusipxi uka uñaqt'aña. Wawanakaxa kunanaksa arupata uñt'i ukhamaraki arst'asi uka qhanstayaña.

### **1.3. Yatxatawina askitapa**

Aka machaqa yatxatawixa wakisirakiwa phuqhaña, kunatixa yatiñutanakanxa janiwa jichhakamaxa aymara aru arsuñtuqita suma yatxatatakiti. Ukhamata aka irnaqawinxaxa qhanañchasirakiwa kunjamatixa sapa yatiqawi t'aqanakanxa wawanakaxa yatiqatanakapa aymara aruta arsusipxiti uka. Kamisatixa yatichawi mayjt'ayata kamachixa siskī ukhamarjama, jani ukasti kunjamäpachasa aymarata yatichaña.

Kunanakatixa yatiñutana jikxatatakani ukaxa juk'ampiwa aymara aruna sartañapatakixa yanapani, ukhamaraki wawanakana suma yatiqañapataki. Ukhamäpanxa, aka machaqa yatxatawixa aymara aruru ch'amanchaña yanaparakiwiwa, yatiqaña utanakana aymara aruta yatichañataki, ukhamata, machaqa yatichawi mayjt'ataxa aski amtawinaka uñstayañapataki.

## **2. YATXATAÑA THAKHI**

Aka yatxatawinxaxa yatiqiri wawanakampiwa irnaqasiraki. Kunanaksa jupanakaxa aymara arumpi arsupxaraki, aymara arxa yatiñuta manqhanxa jiltayaskapxiti janicha ukanaka uñjasi. Kawsaya yatiñutanxa yatiyawinaka jikxatañatakixa pusi tunka uruwa, wawanakampi, yatichirinakampi, tata mamanakampi chika qamart'awayataraki. Ukata sisnaxa, yatiyanakaxa yatiñutana wawanakana qamawiparjamawa qillqsuta, jani kunsaxa mayjt'ayasa chhijllata.

Yatxatawina unacht'awipaxa tunka pusini wawanaka chhijllasiwayi, imillatsa, yuqallatsa, aka pusiri, phisqiri mara yatichawi t'aqanakata. Ukhamaraki, unacht'awiruxa, yatichiri, irpiri mama, mä qawqha mama, tatanakampi kunawa wawanakana aymara arsuwituqita suma yatxatañatakixa yanapt'awayapxaraki.

Yatiyawixaxa apthapiwixaxa, saraparuxa lurawinaxaxa sarayataraki: Yatiyawinaxaxa yatiñuta manqhana uñaqasa apthapitarakiwa, yatichirimpi wawanakampi khuskha qamasa. Ukhamaxa qamasawa wawanakana aymarata arsusa yatiqatapaxa uñjasiwayarakixa.

Ukhamaraki, yatiyawinaxaxa turpa wakichata jiskt'anakarjamawa apthapitaraki. Uka saraparuxa lurawixaxa wawanakana, yatichirinakana, markankiri tata mamanakana arsutanakapwa apthapiraki. Uka amuyunaka aymara aru jani ukasti aymara aruta yatichañxata arsutarakixa. Uka pachparakiwa juk'ampi aski yatiyawinaka apthapiñatakixa qutu wawanakaruxa mä kunkachiri jiskht'awimpi jiskht'asiwayarakixa.

Yatiyawinaka apthapiñatakixa yatxatawixaxa yanapt'iri yänakaxa akanakarakiwa: Mä kunkachiri laphilla, yatiñuta manqhana unjañataki. Sapüru qillqaña pankaxa, ukanaxa taqikunatixa uñjataki ukawa qillqasiraki. Uka kikparaki anqawjanakana wawanakana

arsutapa qillqañatakixa mä jisk'a panka utjaraki. Wawanakaru, yatichiriru, irpiri mamaru, paqallqu markachiriru jiskht'añatakixa mä kunkachiri jiskht'awi laphillawa utjaraki.

Yatxatawi nayraru sartayañatakixa nayraqataxa jach'a yatichawi irpirimpiwa khaysa Yati Suyuna, Tiwanaku markana, aruskipatarakixa. Aruskipasasti, Kawsaya yatiñutaruwa puritaraki. Ukanxa, yatxatawita yatinyañataki yatiñuta mama irpirimpi, yatichirinakampi, markanchirinakampi kunawa aruskipasiwayaraki. Ukhamata, jupanakana iyawsataparjama yatxatawi irnaqañataki.

Ukxarusti, yatiñuta manqhana uñaqataraki aka pusiri, phisqiri mara yatichawina. Uka uñjatanakasa, ist'atanakasa, sapüru qillqaña pankarurakiwa qillqaqasiwayaraki. Uka kikparakiwa yatichirina, wawanakana arsutanakapaxa aru imiriru waraqataraki, kunatixa qhiparuxa maya pankaruwa qillsutaxiwa. Ukhamaraki, yatiñaä uta anqawjanakanxa, uñjatanakasa, ist'atanakasa, mä jisk'a pankaruwa qillqaqatarakixa. Ukatxa, uñjatanakasa, ist'atanakasa kunkachiri laphillarjama apthapitarakiwa, jani yaqhanaka qillqaskañataki. Ukatxa, sapa jayp'uxa yatiyawu apthapitanakawa jani walinaka jani utjañapataki, uñakipatänxa. Ukhamaraki, aru imirita waraqatanakaxa pankaruwa qillqsutäxarakinxä.

### **3. QILLQATANAKTUQI UTT'AYAWI**

Wawanakana aymara aruta arsusiwipata yatxatawinxa yaqha tata mamanakana amuyupaxa munasirakiwa, kunanakatixa pankanakana jach'a yatxatawinakjama qillqataki jälla ukanaka. Uka yatxatawinakaxa yatiyawinakarü ch'amanchañapatakixa suma uñsusa qhananchañawa.

Ukhamäpanxa, nayraqataxa purapa jakawi, paya aruta yatichawiwa uñsutarakixa. Akanxa markanakansa, ayllunakansa qamawipasa, arunakapasa, lurawinakapasa wali yäqataxiwa. Ukhamaraki markanakpura suma qamasiñapaxa wali arxatatawa. Aka purapa jakawi paya aruta yatichawinxä markankirinakana tayka arupa nayraru aptixa, kunatixa aka aruxa wawanakana juk'ampi yatiqañapataki wali askiwa.

Ukhamaraki, yatiqawi mayjt'ata kamachipanxa wawanakana tayka arupawa suma nayraru sartayata. Uka kamachixa sarakiwa taqi ayllunakana yatiñutanakanxa paya aruta yatichasiñapaxa sañani aymara, kastilla aruta, qamawipasa yäqatañapawa. Ukhamata mä suma yatiqawi utjañapatakixa paypacha aruwa jiltañapaxa.

Ukatxa, wakisirakiwa paya arsuwita, arunakana qhipartawipata aruskipañä, kunatixa taqi ayllunakanxa paya arutsa juk'ampi arunakatsa arsusipxapuniwa. Ukhamä arunaka arsusasti mä aruxa mayni arunakaruxa atipapiniwa, kunjamatixa kastilla aruxa ayllunakanxa aymara aruru qhipartayixa ukhamä. Ukata, yaqhipa ayllunakanxa tata

mamanakaxa, wawanakana yatiqañapatakixa janiwa aymara aruru munkapxiti, jani ukasti kastilla aruki yatiñutanakanxa munapxaraki.

Akanakasti janiwa ukhamakaraki, wawanakana tayka arupapiniwa wakisi yatiqapxañapatakixa, payiri aru yatiqañatakisa. Ukhamaraki, yatiqiri wawanakaxa jani asxarasawa arupata arsusipxi, juk'ampi jasaki yatiqawipasa. Ukata aka paya aruta yatichañaxa wali aski, kunjamtī Cummins, Lopez, Küper tatanakaxa siskapxixa ukhama.

Ukampirusa, yatiqiri wawanakaxa arupata arsusaxa ch'ikhi amuyunaka sarantayarakixa, ukampixa amuyunakapaxa wali lup'itawa, uka kikparaki yatiqatanakapaxa suma katuqatawa.

Ukatxa, wakisirakiwa aruta yatxatawi arsuñatuqita uñakipaña. Akaxa, kunanaksa jaqinakaxa aruta yatipxi ukanaka saña munarakixa. Mä jaqixa janiwa aliqaki arupa arskiti jani ukasti yatiwa kunjamasa aru arsuñaxa.

Pata pampanakana jakasirinakaxa aymara aruta arsusinapatakisa, qamawipa yatiyañatakisa, walja arunakawa utjaraki, ukampisa, kastilla aru mantatapatxa janiwa aymara aruna arunakapaxa juk'ampi mirxiti, ukata yatiñutanakanxa janiwa jach'a amuyunakasa, yatxatawinakasa aymara arutxa arsuñaxa atisxiti. Ukatxa, aka purapa jakawi paya aruta yatichawimpixa wawanakana tayka arupaxa nayraqataruwa sartaski.

#### **4. JIKXATATANAKA UÑACHT'AWI**

Yatyawinaka uñjatarjama ukhamaraki yaqha tata mamanakana qillqataparjama amuyawita aka machaqa amuyunakarakiwa jikxatasiwayi. Akanakasti amtanakarjamawa jaysaraki.

Yatiqiri wawanakaxa yatiñutansa utanakapansa aymarapuni jilpacha arst'asipxi, kunawsatixa maynixa kastilla aruta arxayi ukjaki kastilla arutxa arsusipxi. Tatapa mamapasa aymaratakpuni uka wawanakaruxa arxayapxi.

Wawanakaxa yatiñuta anqanakanxa ukhamaraki utanakapansa janirakiwa kuntixa yatichirimpixi yatiqkixa ukanakxa arskiti, antisasa kunti yatiñutanxa lurapki ukanakakwa aymara arutxa arsusiraki. Wawanakaxa antisaxa kunanakti kawkjansa lurkapxi ukhamaraki qamawipata, kuna uywa anakiñatsa, anatañxatsa, ukhamaraki yapuru sarañatsa, wali sumpini arupata arsusipxaraki.

Yatiñuta manqhanxa, yatichäwi t'aqanakanxa wawanakaxa qamawipata jilpacha wali suma arunakampi aymara arutxa arsupxarakixa. Yatiqawipatxa yatichirimpixi aruskipapki ukha, jani ukasti yatiqiri masinakapampikiwa arsupxaraki. Aka arsuwinakansti qamawina yatiñanakapampi ukhamaraki nayra maranakana yatiqatanakapampixi

yanapt'asipxaraki.

Ukata, kunäsatiwa yatichawinakaxa jani qamawiparjama yatichaski ukasti aymarata arsüwipaxa juk'aptawayiwa. ukhamaraki kastilla arumpi wali ch'arqhuntata arsusiwxpi jani ukasti kastilla arutaki arunaka jani jikxatxasaxa mayt'asxapxaraki.

Ukhamäki ukasa, wawanakaxa aymara arumpixa jani asxarasakiwa yatiñutanxa utapankkaspasa ukhama arsusiwxpi. Kuntí yatichawinakata saña munkapxi, ukhamaraki amuyanakapa arst'apxi. Ukampirusa, yatichirina yatichataparuxa arxayapxarakiwa, kipkikirakiwa jiskt'awinakaparu jaysapxi, qamawipana yatiñanakapampixa yanapt'asipxi. Ukata sisnaxa, yatiñutanxa wawanakaxa taqpachaniwa walipasa jani walipasa aymara aruta arst'asipxi. Ukhamata, yatichirimpi wawanakampixa suma jakasipxi. Yatiqiri wawanakaxa yatichiriruxa masipakaspasa ukhama uñjasipxi, ukata kuna sawkanaksa arxayt'apxakirakiwa.

Wawanakaxa kuntí jupanaka lurañaäki, jamuqaña, saminchaña, kunatixa amparampi lurañaäki ukanaka wali luraña munapxi, ukhamaraki juk'ampi yatiqapxi. Ukatxa, yatichiriki yatichawinakaxa arxaychi ukaxa janiwa amxaskapxiti, laqakiwa armasxapxasamachi.

Maysa tuqitxa saraksnawa, wawanakaxa yatichawinkanxa arupata yatiqasaxa ch'ikhi amuyunakaraki juk'ampi jiltayapxi, ukhamarakiwa yatichiriru masinakaparu yatiyapxaraki. Markapana, utapana yatiqatanakapampi lup'iwinakansa, amuyawinakansa yanapasipxaraki. Jani suma katuqapki ukhaxa yatichiriruxa jani asxarasa jiskht'apxaraki.

Yatichäwi t'aqanakanxa wawanakaxa astapuniwa aymara aruta arst'atanakapampixa yanapt'araki, "yatichiri akhama lurañaäni, akhama luräxa", sasa, ukhamaraki kunatixa lurañaäkana ukanaka amtayapxaraki. Kikiparakiwa, wawanakaxa yatiñutanxa aliqata yatichiriruxa masinakaparusa, kunanaktí arsupki, uka uñch'ukipxaraki, ukata arst'araki aymara aruta ukhamarjama. Ukanxa, wawanakana yatiqaña wali munatapa uñjaraksnaxa.

Ukxarusti saraksnawa, wawanakaxa yatipxarakiwa kunjamsa aymara aruxa apnaqaña uka. Jupanakaxa, kunjamti aymara aruta qillqañaxa suma uñaqapxi. Kunawsatiwa aymara arsutanxa kastilla arunaka mayt'asitäki ukxa yatipxarakiwa. Kunäsatiwa yatichirixa mayja arsu ukxa suma uñaqapxaraki. Kuntí sapa aruxa aymaranxa saña munkixa ukxa yatipxarakiwa. Aymara arutxa kastilla aruru ukhamaraki kastilla aruta aymara aruru jaqukipañsa yatipxarakiwa.

## 5. TUKUYAWINAKA

Aka yatxatawxa akhama sasawa tukt'ayaraksna. Yatiñutanxa wawanakaxa aymara arumpixa wali aski arsusipxi, yatichirina yatichataparusa yanapt'apxarakiwa, yatiqatanakapampisa jani asxarayasisawa jaqxatt'apxi. Uka pachparaki, wawanakaxa jani suma amuyasaxa, kuna qillqañansa arsuñansa yatichiriru aymara aruta arst'asa amuyayapxarakiwa. Kunjamsa aymara aruxa arst'aña uksa yatipxarakiwa. Ukhamata yatichirina yanapapampi wali suma ch'ikhi amuyunaka sartayapxi.

Taqi akanakaxa aka sarawi taypina paya aruta yatichawi nayraru sartayañatakixa wali askiwa. Yatiqäwi mayjt'ayata kamachinxaxa qillqataskarakipi, ukampirusa janiwa suma yatiskänti kunapinisa yatiñutanakanxa aymara aruta yatichasaxa jikxatataski. Aymara arumpixa wawanakaxa nayraruwa yatiqawinakanxa sartaski.

Ukata saraksnawa, yatiqäwi t'aqanakanxa janikipunirakiwa aymara aruxa phuqhata arsutakarakti, jani ukasti kastilla aruta arunaka mayt'asisawa wawanakasa yatichirisa arsupxaraki. Yaqhipa mayt'asita arunakanaxa utjaskarakiwa aymara arunxa, yaqhipasti janirakiwa utjkiti.

## 6. WAKICHT'AWI

Kunjamti sistanaxa, wawanakana aymara aruta arsuwipanxa kastilla aruta arunaka mayt'asiñaxa utjakirakiwa. Uka arunakatxa yaqhipaxa aymara arunxa utjaskiwa. Ukhamaraki, aka "Vocabulario pedagógico aimara" aru pirwanxa, yaqha machaqa arunakawa utjaraki, sapa yatichäwi t'aqanakarjama apsuta. Ukanakasti wawanakana suma aymarata arsuñapatakixa yatiqapxañapawa wakisi, ukasti irnaqawinakana yanaparakispa.

Ukata amtawinxaxa munasirakixa uka arunaka amtthapiña ukhamaraki machaqa arunaka wawanakana arsuwiparu yatintayaña, ukhamata jupanakaxa suma arsxañapataki, aymara aru juk'ampi nayraru yatiñutanakana sartañapataki. Akanaka jikiñatakixa yatichiri, wawanakana tatapa mamapa, markankirinaka taqpachani yanapt'apxañapa wakisirakiwa.

Aka amtawisti yatiñuta manqhana, wawanakana utapana ukhamaraki markana phuqhatarakispa. Yatiñuta manqhanxa yatichirimpi wawanakampixa sapa yatichäwi t'aqanakanxa kastilla aruta arunaka mayt'asita uñaqarakini, mä pankaru qillqañataki. Ukatxa, taqpachaniwa aru pirwana yanapapampi ukhamaraki sapa mayni yatiñanakapampi uka arunaka uñakipapxani, aymara aruna jikxatañataki. Ukxaruxa wawanakawa yatichirina yanapapampi mä laphiru jamuqanaka, qillqsutanaka wali jiwaki lurxarakini. Ukatxa, uka laphisti mä jach'a pankaruwa qillqa jutiritjama imataxarakini. Ukampisa, wawanakaxa jach'a uñacht'ayiri laphinakraki lurapxarakinixa,

yatiñuta pirqanakana uñachayañataki. Aka irnaqawinaksti wawanakaxa qutucht'asisawa lurapxarakini. Aymara arunaka amttthapiñatakixa mä jiliri jani ukaxa mä achachilawa jawsañarakispa, kunatixa jupanakawa juk'ampi yatiraki. Irnaqawinakasti marpachawa lurasirakini. Ukata qhipa marasti pachpa lurawixa juk'ampi phuqhachasiskarakiniwa.

Utanakanxa, wawanakaxa tata mamananakaparuwa luratanakxa uñachayarakini. Ukatxa, wawanakaxa yatiñutana yaqhipa arunaka jani aymara arutxa jikxatatäki ukanakxa tata mama, jila, kullakanakaparuwa jiskht'apxarakini. Maysa tuqitxa, aymarata arsunkĩ uka rayrunaka taqpacha utankirixa ist'apxarakini, machaqa arunaka yatiqañataki. Uka machaqa arunaka jikxatatanakxa wawanakaxa yatiñutanwa yatichiriru ukhamaraki masinakaparu yatiyxapaxarakini. Ukatxa, laphinakuwa, kunjamti wawanakaxa munapkchi ukhama uskxañataki.

Markansti tata mamananaka, jilirinakampi irnaqañawa askirakispa. Akatakixa, tantachawinakana kuntĩ wawanakampixa luraña munaskixa ukanakawa yatiyxañaspa. Ukhamata juk'ampi aymara arupa sartayañataki, yatichäwi t'aqanakarjama aymarata arsusxapxañapataki.

Kikiparakiwa, Tiwanaku rayrunakampi aruskipañaxa askirakispa, wawanakana luratanakapa taqpacha markankirinaku, ukhamaraki yaqha yatiñutanaku yatiyañataki, inasa yaqha markanakana kikpa lurañaxa wakisirakchispa.

## INDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>ii</b>
<b>RESUMEN (ABSTRACT)</b> .....	<b>iii</b>
<b>AYMARA ARUNA JUK'APTAYATA: YATIQUIRI WAWANAKANA AYMARA ARUTA ARSUTAPA</b> .....	<b>iv</b>
<b>INDICE</b> .....	<b>xi</b>
<b>ABREVIATURAS</b> .....	<b>xvi</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>3</b>
1.1. <i>Planteamiento del problema</i> .....	3
1.2. <i>Objetivos de la investigación</i> .....	5
1.2.1. <i>Objetivo general</i> .....	5
1.2.2. <i>Objetivos específicos</i> .....	5
1.3. <i>Justificación de la investigación</i> .....	5
<b>CAPÍTULO 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>8</b>
2.1. <i>Breve caracterización del tipo de investigación</i> .....	8
2.2. <i>Descripción de la metodología</i> .....	8
2.3. <i>Descripción de la muestra</i> .....	10
2.4. <i>Instrumentos</i> .....	11
2.5. <i>Procedimientos de la investigación</i> .....	11
2.5.1. <i>De la recolección de datos</i> .....	11
2.5.2. <i>De la sistematización de los datos</i> .....	13
2.6. <i>Consideraciones éticas</i> .....	14
<b>CAPÍTULO 3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	<b>16</b>
3.1. <i>La importancia de la lengua</i> .....	16
3.2. <i>Bilingüismo y desplazamiento de lenguas</i> .....	17
3.3. <i>Lenguaje y competencia comunicativa</i> .....	20
3.4. <i>Dialecto o variante dialectal</i> .....	30
3.5. <i>Préstamos léxicos</i> .....	30

3.6. <i>La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus beneficios</i> .....	33
3.6.1. Marco legal: Planteamiento de la Reforma Educativa.....	35
3.6.2. Beneficios de la Educación Intercultural Bilingüe.....	36
3.7. <i>Uso de lenguas en la escuela</i> .....	40
3.7.1. Lengua materna en la escuela bilingüe .....	40
3.7.2. Lengua y participación del niño en el aula desde el constructivismo.....	43
3.8. <i>Escuela y aula multigrado</i> .....	44
3.9. <i>La concepción de la vida cotidiana</i> .....	45
<b>CAPÍTULO 4      PRESENTACIÓN DE RESULTADOS</b> .....	<b>49</b>
4.1. <i>CONTEXTUALIZACIÓN DE LA COMUNIDAD DE CAUSAYA</i> .....	49
4.1.1. Historia .....	49
4.1.2. Descripción física de la comunidad .....	51
4.1.3. Aspectos sociodemográficos .....	52
4.1.4. Aspectos económicos .....	53
4.1.5. Aspectos culturales y lingüísticos .....	53
4.1.6. Aspectos organizacionales .....	54
4.2. <i>CONTEXTUALIZACIÓN DE LA UNIDAD EDUCATIVA CAUSAYA</i> .....	54
4.2.1. Historia .....	55
4.2.2. Descripción de la escuela .....	57
4.2.3. Personal docente y estudiantes .....	58
4.2.4. Organizaciones e instituciones que apoyan a la escuela .....	59
4.2.5. Participación de la comunidad en la escuela .....	59
4.3. <i>CONTEXTUALIZACIÓN DEL CUARTO Y QUINTO DE PRIMARIA</i> .....	60
4.3.1. Ambientación del aula .....	60
4.3.2. Docente y niños/as .....	61
4.3.3. Descripción de las clases (horarios, inicio y fin de las sesiones) .....	62
4.4. <i>ÁMBITOS DE USO DEL AIMARA</i> .....	64
4.4.1. Uso del aimara fuera de clases.....	64
4.4.2. Uso del aimara en clases.....	67
4.5. <i>CONTENIDOS ORALES EN EL USO DE LA LENGUA AIMARA POR PARTE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS</i> .....	77
4.5.1. Conocimientos de la cotidianidad .....	77
4.5.2. Respuestas concisas sobre el tema desarrollado.....	83
4.5.3. Comentarios de los niños y niñas en la clase.....	85

4.5.3.1. Comentan sobre el tema.....	86
4.5.3.2. Comentan lo que hacen en clase.....	88
4.5.3.3. Comentan sobre la actividad de la clase.....	88
4.5.3.4. Comentan sobre situaciones al margen de los contenidos temáticos...	90
4.5.4. Los niños y niñas dan explicaciones o aclaraciones.....	91
4.5.5. Justificaciones de los niños/as ante el profesor.....	95
4.5.6. Los niños/as afirman con seguridad.....	96
4.5.7. Los niños/as se expresan libremente.....	100
4.5.7.1. Las bromas de los niños/as.....	100
4.5.7.1.1. Bromas acerca del tema.....	100
4.5.7.1.2. Bromas dirigidas al profesor.....	101
4.5.7.1.3. Bromas dirigidas a los compañeros/as.....	103
4.5.7.2. Los niños/as se quejan.....	104
4.5.7.2.1. Se quejan de los compañeros.....	104
4.5.7.2.2. Se quejan del profesor.....	105
4.5.7.3. Otras expresiones de los niños/as.....	107
<b>4.6. HABILIDADES COMUNICATIVAS QUE DESARROLLA EL NIÑO/A.....</b>	<b>114</b>
4.6.1. Los niños/as sugieren al profesor.....	114
4.6.1.1. Sugieren la actividad de la clase.....	114
4.6.1.2. Sugieren lo que van a hacer individualmente.....	116
4.6.1.3. Sugieren retomar actividad pendiente.....	118
4.6.2. Los niños/as cuestionan y contradicen.....	118
4.6.2.1. Cuestionan al docente.....	119
4.6.2.2. Contradicen al docente.....	120
4.6.2.3. Interrogan al profesor.....	122
4.6.2.4. Cuestionan y contradicen a los compañeros.....	123
4.6.3. Los niños/as corrigen.....	124
4.6.3.1. Corrigen al profesor.....	124
4.6.3.2. Corrigen al compañero.....	126
4.6.4. Los niños/as reflexionan verbalmente.....	126
4.6.4.1. Reflexionan para ellos mismos.....	126
4.6.4.2. Reflexionan para responder.....	127
4.6.5. Deducciones y suposiciones de los niños/as.....	129
4.6.5.1. Deducen lo que puede pasar.....	129
4.6.5.2. Hacen suposiciones.....	131
4.6.6. Los niños/as establecen relaciones.....	132

4.6.6.1. Hacen comparaciones.....	132
4.6.6.2. Relacionan el tema con otro aspecto.....	134
4.6.6.3. Aportan con ejemplos sobre el tema.....	135
4.6.7. Los niños/as preguntan y consultan.....	136
4.6.7.1. Preguntan para informarse más.....	136
4.6.7.2. Consultan dudas.....	137
4.6.8. Los niños/as comprueban la explicación.....	138
4.6.9. Resumen la explicación del profesor.....	139
4.6.10. Las advertencias de los niños/as.....	140
<b>4.7. ELEMENTOS DEL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA</b>	
<b>DEL NIÑO/A EN EL AULA.....</b>	<b>142</b>
4.7.1. Conocimiento en el nivel fonológico.....	143
4.7.1.1. Reconocimiento de la escritura del aimara.....	143
4.7.1.2. Práctica de la pronunciación.....	144
4.7.1.3. Reconocimiento de la variante dialectal en la pronunciación.....	145
4.7.2. Conciencia del manejo de léxico.....	148
4.7.2.1. Reconocimiento del significado de las palabras en aimara.....	148
4.7.2.2. Manifestación del repertorio lexical.....	149
4.7.2.3. Funcionalidad de la creación lexical.....	151
4.7.2.4. Asimilación de nuevas palabras en aimara.....	152
4.7.2.5. Conciencia de variantes dialectales en el vocabulario.....	153
4.7.3. Conciencia del orden sintáctico de la lengua.....	154
4.7.3.1. Conocimiento de la estructura sintáctica del aimara.....	154
4.7.3.2. Uso adecuado de los pronombres personales.....	156
4.7.4. Conocimiento y manejo de lenguas.....	158
4.7.4.1. Traducción del aimara al castellano.....	158
4.7.4.2. Traducción del castellano al aimara.....	159
4.7.4.3. Reconocimiento de préstamos del castellano.....	160
4.7.5. Capacidad creativa.....	163
4.7.5.1. Creación de nuevos refranes.....	163
4.7.5.2. Creación de adivinanzas.....	164
<b>CAPÍTULO 5    CONCLUSIONES.....</b>	<b>167</b>
5.1. Ámbitos de uso del aimara.....	167
5.2. Contenidos orales en el uso de la lengua aimara.....	169
5.3. Habilidades comunicativas que desarrolla el niño/a.....	171

5.4. Desarrollo de la conciencia metalingüística .....	174
<b>CAPÍTULO 6 PROPUESTA: RECUPERACIÓN E INCORPORACIÓN</b>	
<b>DETERMINOS AIMARAS EN EL AULA .....</b>	<b>181</b>
6.1. Justificación.....	181
6.2. Objetivo .....	183
6.3. Destinatarios.....	183
6.4. Productos de la propuesta .....	183
6.5. Desarrollo de las actividades de la propuesta por etapas .....	183
6.5.1. Primera etapa: Socialización de la propuesta.....	183
6.5.2. Segunda etapa: Acciones o trabajo en el aula .....	184
6.5.3. Tercera etapa: Actividades en el hogar y la comunidad .....	185
6.6. Tiempo.....	187
6.7. Recursos.....	187
6.8. Factibilidad.....	188
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>191</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>199</b>

## ABREVIATURAS

<b>A</b>	Practicante Abraham
<b>AA</b>	Practicante Angel
<b>B</b>	Practicante Benigno
<b>CD</b>	Cuaderno diario
<b>CT</b>	Cuaderno de transcripciones
<b>CV</b>	Área de Ciencias de la Vida
<b>EC</b>	Área de Expresión y Creatividad
<b>EIB</b>	Educación Intercultural y Bilingüe
<b>I</b>	Investigadora
<b>IEEPAC</b>	Innovación, Evaluación y Estudios Prospectivos, A. C.
<b>INE</b>	Instituto Nacional de Estadística
<b>JQ</b>	Julián Quispe
<b>JE</b>	Junta Escolar
<b>L</b>	Área de Lenguaje y Comunicación
<b>M</b>	Área de Matemáticas
<b>No.</b>	Niño
<b>Na.</b>	Niña
<b>Nos.</b>	Todos los niños/as (respuestas en coro)
<b>P</b>	Profesor
<b>PEM</b>	Programa de Escuela Multigrado
<b>PF</b>	Padres de familia
<b>PIA</b>	Plan Internacional Altiplano
<b>RE</b>	Reforma Educativa
<b>UDI</b>	Unidad de Desarrollo Institucional
<b>UNICOM</b>	Unidad de Comunicación de la Reforma Educativa
<b>UNSTP</b>	Unidad Nacional de Servicios Técnicos-Pedagógicos

## INTRODUCCIÓN

El estudio fue realizado en el aula del cuarto y quinto año de primaria de la Unidad Educativa Causaya de la comunidad del mismo nombre, que está ubicada en el Municipio de Tiwanaku, de la provincia Ingavi, Departamento de La Paz. Los habitantes del lugar son aimara hablantes y tienen, como segunda lengua, el castellano.

El tema de la tesis está centrado en el uso oral del aimara por parte de los niños y niñas, en cuanto a los temas desarrollados en las diferentes áreas de conocimiento, como parte de las sesiones de clase. De esta manera, el estudio muestra las particularidades del uso del aimara en la comunicación oral de los escolares en los procesos de aula. Se trata de aspectos referidos a lo que sucede con la lengua originaria en la práctica; es decir, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a cuatro y cinco años de haberse implementado la Ley 1565. Así, los resultados de la investigación enriquecen y profundizan los postulados de la Educación Intercultural y Bilingüe y la Reforma Educativa.

Al no existir estudios que se dediquen, exclusivamente, al tema del uso oral de una lengua originaria y/o lengua materna en los procesos de aula, mostrando sus cualidades y potencialidades, cuando los niños y niñas la usan en su aprendizaje, se espera que la tesis constituya un aporte valioso y novedoso, a partir de las voces de los escolares, para su consideración en la práctica pedagógica y en todo lo referente a la EIB. Además, el estudio contribuye al desarrollo de la lengua originaria en el ámbito escolar dando a conocer sus fortalezas y debilidades en la comunicación oral en torno al avance de los contenidos temáticos.

En su presentación, la tesis está organizada en seis capítulos. En el primero, de manera breve, se expone los problemas identificados a raíz de las experiencias personales y trabajos de campo, en las escuelas del área rural, realizados en la maestría, para luego delinear las preguntas y los objetivos que guían la investigación. A continuación, se plantea los argumentos y las justificaciones para la realización de la investigación tanto en el ámbito social, como en relación con las contribuciones del estudio en el avance de la Educación Intercultural Bilingüe. Asimismo, se expresa la factibilidad del estudio.

En el segundo capítulo se expone los aspectos concernientes a la metodología. Así, se esbozan el tipo de investigación, que en este caso es cualitativo, con enfoque etnográfico, la descripción de la metodología, la muestra, los instrumentos, los procedimientos de la recolección de datos y del análisis e interpretación de la

información, y finalmente, las consideraciones éticas.

El tercer apartado está dedicado a la fundamentación teórica, donde se desarrollan los conceptos teóricos apropiados al tema, tales como: importancia de la lengua, bilingüismo y desplazamiento de lenguas, habilidades comunicativas, funciones de la lengua y actos de habla, variante dialectal y préstamos léxicos. También se tocan nociones sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, el marco legal de la Reforma Educativa y los beneficios que conlleva la EIB. Igualmente se destaca el uso de lenguas en la escuela, con énfasis en la lengua materna y la participación del niño/a en el aula, desde el punto de vista del constructivismo. Por último, se tratan aspectos relacionados a la escuela y/o al aula multigrado y la vida cotidiana. Además de estos aspectos teóricos, se incluyen las experiencias personales en el ámbito educativo, tratando de adoptar una perspectiva teórica propia.

En la cuarta sección, la principal de la tesis, se presenta los resultados y hallazgos de estudio. En la primera parte se describen aspectos contextuales del lugar y los sujetos de estudio de la comunidad y la escuela de Causaya. También se detalla el contexto del aula del cuarto y quinto año de primaria, incluyendo referencias sobre el profesor y los niños/as. En la segunda parte, están los resultados, organizados en cuatro grandes acápites según los objetivos planteados: ámbitos de uso del aimara, contenidos orales en el uso de la lengua aimara por parte de los niños y niñas, habilidades comunicativas que desarrollan, y elementos del desarrollo de la conciencia metalingüística de los escolares.

En el quinto capítulo se hace conocer las conclusiones de la investigación, a partir de los resultados encontrados con relación a los objetivos del estudio y a las nociones teóricas desarrolladas en la fundamentación teórica.

En el sexto y último capítulo de la tesis se presenta una propuesta concreta para recuperar vocablos en desuso e incorporar nuevos términos en la lengua aimara, a fin de desarrollarla en el ámbito escolar, contribuyendo así a la práctica de la EIB. Esta propuesta responde a una de las conclusiones del estudio. En la parte final, se encuentran la bibliografía y los anexos pertinentes.

## CAPÍTULO 1 PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este acápite se desarrolla lo que concierne al planteamiento del problema, los objetivos de la investigación y, por último, la justificación que da lugar a la necesidad del estudio.

### 1.1. Planteamiento del problema

El uso oral que le dan los niños (as) bilingües<sup>1</sup> a la lengua aimara en la escuela Causaya de la comunidad rural del mismo nombre, en las diferentes áreas de conocimiento, para expresar contenidos referidos a los temas desarrollados en la clase, al parecer, se limita a frases cortas y palabras sueltas. Parece, además, que este uso oral del aimara, como lengua instrumental, por parte de los niños (as) para manifestar contenidos, se restringe a las sesiones de clase y no se da en espacios fuera de ella. De la misma manera, aparentemente, el uso del aimara en el aula se concreta sólo al ámbito oral, y no hay un correlato escrito, prácticas que sí se realizan en castellano, a pesar de que los niños han sido educados específicamente en aimara desde los primeros años en la escuela. Todo lo anterior tiene que ver con el desarrollo del uso del aimara por parte de los niños (as) de cuarto y quinto año de primaria<sup>2</sup> de la Unidad Educativa de Causaya, de acuerdo con los lineamientos de la Reforma Educativa.

En Bolivia, desde 1996, año en que se inicia la implementación de la Reforma Educativa y la Educación Intercultural Bilingüe, se viene dando mayor importancia al uso de las lenguas originarias en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las unidades educativas de las comunidades rurales. Así, en los lineamientos generales de los planteamientos de la Reforma Educativa, se persigue la preservación y el desarrollo de los idiomas originarios, además del conocimiento del castellano. De ahí que se considere prioritario que el niño use su lengua materna, tanto en el proceso de aprendizaje, como en su desenvolvimiento en el aula.

Las escuelas rurales de la región altiplánica han ingresado en su generalidad, a partir de 1996, en el programa de transformación, iniciando así una nueva modalidad de trabajo, en el marco de la Educación Intercultural y Bilingüe. Este es el caso de la Unidad Educativa Causaya, perteneciente al Distrito de Educación de Tiwanaku del departamento de La Paz, que viene realizando sus actividades, por lo general, de

---

<sup>1</sup> Los niños (as) del cuarto y quinto año de primaria son bilingües (aimara - castellano) con mayor dominio del aimara, tanto en el contexto familiar como en el escolar. Este aspecto se irá discutiendo en el desarrollo del capítulo de resultados.

<sup>2</sup> El cuarto y quinto año de primaria conforman un aula multigrado, debido principalmente al limitado número de niños inscritos en tales años (catorce en total).

acuerdo a las propuestas de la Reforma Educativa.

Después de seis años de implementación del uso del aimara en las unidades educativas, no se conoce con certeza la situación del uso oral de la lengua aimara, como idioma instrumental, por parte de los niños/as de las escuelas rurales. Al parecer los niños (as) tienen limitaciones, al usar oralmente el aimara, para expresar contenidos temáticos de las diferentes áreas de conocimiento en el aula y fuera de ella. Por otra parte, parece que existe el uso diferenciado del aimara y el castellano en el aula, con mayores ventajas para el último, a pesar de que los niños (as) tienen como lengua materna el aimara. De ser ciertas las apreciaciones anteriores, serían contrarias a los planteamientos de la Reforma Educativa, que propone usar la lengua originaria, al igual que el castellano, en los contextos de enseñanza y aprendizaje en las distintas áreas de conocimiento. Esto significaría que el aimara de los niños (as) tendría que ser fluido para expresar contenidos temáticos, a cuatro o cinco años de usar esta lengua en los procesos áulicos.

Por lo expuesto, interesa conocer cómo es el uso oral que le da el niño/a de cuarto y quinto año de primaria de la escuela Causaya, a la lengua aimara en las diferentes áreas de conocimiento, respecto a los planteamientos de la Reforma Educativa. A fin de clarificar esta cuestión, es necesario contar con una descripción más detallada de la situación, ya que se desconoce las particularidades de tal uso por parte de los niños/as de cuarto y quinto año de primaria, principalmente en lo que se refiere a los contenidos desarrollados en diferentes áreas de conocimiento.

A partir de lo anterior se plantea las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué contenidos expresa el niño de cuarto y quinto año de primaria a través de la lengua aimara, en la interacción áulica de las diferentes áreas de conocimiento (lenguaje y comunicación, matemáticas y ciencias de la vida) en el marco de la Reforma Educativa?
- ¿En qué momentos y/o actividades del aula usa oralmente la lengua aimara, el niño de cuarto y quinto año de primaria?
- ¿Qué habilidades comunicativas desarrolla el niño (a) en el aula a través del uso oral de la lengua aimara?
- ¿Qué elementos del desarrollo de la conciencia metalingüística manifiesta el niño(a) en el uso oral de su lengua aimara en las sesiones de clase?

## **1.2. Objetivos de la investigación**

### **1.2.1. Objetivo general**

Analizar el uso oral que le da el niño/a a la lengua aimara, con relación a las propuestas de la Reforma Educativa, en cuanto a los contenidos desarrollados en las diferentes áreas de conocimiento, en cuarto y quinto año de primaria de la Unidad Educativa Causaya de la comunidad del mismo nombre, provincia Ingavi, departamento de La Paz.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- Describir los contenidos orales que manifiesta el (la) niño(a) de cuarto y quinto año de primaria a través de la lengua aimara, en las tres áreas fundamentales: lenguaje y comunicación, matemáticas y ciencias de la vida.
- Identificar los momentos y/o actividades en los cuales el (la) niño(a) de cuarto y quinto año de primaria usa oralmente la lengua aimara.
- Identificar las habilidades comunicativas que desarrolla el (la) niño (a) en el aula a través del uso oral de la lengua aimara.
- Identificar elementos del desarrollo de la conciencia metalingüística del (la) niño(a) de cuarto y quinto año de primaria en el uso oral de su lengua en las sesiones de clase.

## **1.3. Justificación de la investigación**

La Constitución Política del Estado reconoce que Bolivia es un país “libre, independiente, soberano, multiétnico y multicultural”, contemplándose los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos que habitan en el territorio nacional.

A partir del reconocimiento de estos derechos, y en la perspectiva de mantener la diversidad, uno de los cimientos de la Reforma Educativa es la introducción del bilingüismo en la enseñanza. Es decir, se propone utilizar las lenguas originarias bolivianas junto con el castellano, a fin de que la educación sea acorde a la realidad lingüística de los niños y niñas, sobre todo de los que viven en las áreas rurales, puesto que la mayoría de ellos tiene como lengua materna una lengua originaria<sup>3</sup>(INE 2002: 34), y para que los niños/as de áreas urbanas tengan también la oportunidad de acceder a alguna lengua indígena boliviana. Este hecho debería permitir, según la propuesta de la Reforma Educativa, aumentar la lealtad lingüística a la propia lengua,

---

<sup>3</sup> El 63,15% de la población del área rural tiene como lengua materna un idioma originario, según los datos del censo del 2001.

revalorizar la cultura de los diferentes pueblos y mejorar los niveles de aprendizaje, ya que con la castellanización universal que se planteó desde 1952, no se logró el mejoramiento del aprendizaje sino que, más bien, se marginó a los niños (as) que hablan lenguas originarias bolivianas (Martínez 1996: 41).

Con estos antecedentes, desde 1996 se viene implementando la Educación Intercultural Bilingüe, haciendo énfasis, sobre todo, en el uso de la lengua originaria (aimara, quechua y guaraní) como medio de enseñanza a los niños en los primeros ciclos de aprendizaje. Según algunos estudios preliminares (López y Küper 2000: 38; Gottret y otros 1995: 149 -150) y las observaciones de campo<sup>4</sup> (Jiménez y Flores 2001; Nina y Flores 2001), el uso de la lengua materna del niño (a) en los procesos de aula es beneficioso, ya que permite mayor participación de los mismos. Es decir, los niños (as) pierden la timidez que les caracterizaba cuando se enseñaba sólo en castellano y se expresan libremente en su lengua. Éstos son algunos de los aspectos positivos de la Educación Intercultural Bilingüe derivados del uso de la lengua originaria en aula. Sin embargo, es necesario profundizar en las peculiaridades del uso oral que le dan los niños aimaras a su lengua en cuanto al desarrollo de contenidos en las diferentes áreas de conocimiento, relacionando el uso con las propuestas de la Reforma Educativa. Éstos son aspectos que se esclarecerán en la presente investigación.

Los resultados de la investigación podrán constituir una aproximación a la situación del uso oral de la lengua aimara en el ámbito escolar para ver si se está logrando el progreso de dicha lengua como portadora de conocimientos académicos, como para que exista el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños (as). En este sentido, se plantea analizar la capacidad que tienen los niños (as) para manifestar oralmente, en la lengua aimara, contenidos temáticos que permitan apreciar su desarrollo como lengua instrumental con relación al castellano, tanto en el avance curricular en aula, como en el contexto escolar. Esto podrá contribuir a la reflexión sobre la Educación Intercultural Bilingüe en los términos propuestos por la Reforma Educativa, en beneficio de los niños hablantes de lenguas originarias y sus comunidades.

De esta manera, se considera necesario llevar a cabo una investigación sobre el uso oral que le dan los niños de cuarto y quinto año de primaria a la lengua aimara, en las diferentes áreas de conocimiento, principalmente en lo que se refiere al desarrollo de contenidos. Los resultados de este trabajo podrán, también, contribuir a mejorar la

---

<sup>4</sup> Trabajo de campo I. Escuela Janqu Cahua: julio – 2001.  
Trabajo de campo II: Escuela Causaya: noviembre – 2001.

metodología de enseñanza del aimara como L1, no sólo en la unidad educativa investigada, sino también en otras escuelas. En general, podrán ser considerados como un aporte a la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la lengua originaria conforme a los lineamientos de la Reforma Educativa, con una propuesta concreta como parte del estudio, en el ámbito del uso oral de la lengua aimara en procesos de aula.

En cuanto a la factibilidad, fue posible realizar la investigación, porque ya se tuvo dos oportunidades de acercamiento con la unidad educativa seleccionada anteriormente; una, en el trabajo de campo realizado en noviembre del 2001 y otra, en el trabajo de campo exploratorio (julio 2002). Por consiguiente, se contó con el apoyo y colaboración de los profesores, los niños y la junta escolar de dicho establecimiento. También es necesario aclarar que los niños (as) de cuarto y quinto año de primaria cumplieron con los criterios requeridos para realizar la investigación, porque estaban, desde los primeros años de escolaridad, bajo la modalidad de transformación, con una formación en educación intercultural bilingüe, según los planteamientos de la Reforma Educativa.

## **CAPÍTULO 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Forman parte de este capítulo las características metodológicas de la investigación. Primeramente, se realiza una breve caracterización del tipo de investigación, luego se procede a la descripción de la metodología, la muestra, los instrumentos y los procedimientos para la recolección de datos. Finalmente, se plantea algunas de las consideraciones éticas que caracterizan el estudio.

### **2.1. Breve caracterización del tipo de investigación**

La investigación planteada es de carácter cualitativo y etnográfico. Cualitativo, porque “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez 1999: 8). Realidades que, en este caso, están relacionadas con el ámbito escolar y, de manera más específica, con las expresiones orales en aimara de los niños/as de cuarto y quinto año de primaria y las opiniones de la comunidad educativa sobre el tema planteado. Así, se refleja el uso oral de la lengua aimara en el aula, tratando de mostrar tal y como sucede, y se intenta darle sentido o interpretar las situaciones, de acuerdo con los significados y puntos de vista de las personas implicadas (Rodríguez, Gil y García 1996: 32). Es un estudio etnográfico, puesto que la investigadora permaneció en el lugar de estudio por un determinado tiempo haciéndose parte de la cotidianidad escolar de los niños (as), observando lo que pasaba, escuchando lo que decían, preguntando; es decir, recogiendo todo tipo de datos accesibles (Hammersley y Atkinson 1994: 15).

De esta manera, se realizó una aproximación descriptiva de las características del uso oral del aimara por parte de los niños de cuarto y quinto año de primaria de la Unidad Educativa Causaya, a partir de la observación de procesos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas de conocimiento. Posteriormente, se efectuó el análisis de los datos recolectados teniendo como referencia las nociones teóricas y los planteamientos de la Reforma Educativa, considerados en el marco teórico.

### **2.2. Descripción de la metodología**

Según Bertely (2000: 44 - 54), todo investigador debe tener claro lo que está buscando, las preguntas y las dimensiones del análisis, el lugar de estudio, la selección de técnicas e instrumentos de investigación y, la sistematización y análisis de los datos. Estos aspectos están considerados en la metodología de la presente investigación.

Con el fin de responder a las preguntas de investigación y lograr los objetivos del estudio, se realizó un abordaje integral sobre el uso oral que le dan los niños/as a la

lengua aimara en cuanto al desarrollo de los contenidos, de manera que fuese posible explicar y comprender la realidad del aimara en el aula, en los términos de la investigación cualitativa.

Así, el estudio estuvo enfocado, principalmente, en la observación de períodos completos de clase en diferentes áreas de conocimiento de cuarto y quinto año de primaria, y complementariamente, se realizaron observaciones fuera de las sesiones de clase, en aquellas situaciones de uso oral de la lengua aimara por parte de los niños/as.

Las técnicas que se utilizaron primordialmente para la fase de recolección de datos son la observación no participante y la entrevista semi estructurada. La observación fue no participante, puesto que la investigadora no participó directamente de las actividades escolares, a pesar de ser conocida por los actores observados e interactuar cercanamente con los sujetos de estudio, de manera que no era una extraña. Sin embargo, es necesario hacer notar que se influye, en alguna medida, en el ambiente de la clase con la sola presencia como observadora (Castro y Rivarola 1998: 27). De esta forma, se observó el habla de los niños (as) en su espontaneidad, en lo referente a los contenidos en las diferentes áreas de conocimiento, preferentemente en clases, sin descartar otras situaciones de observación fuera del aula.

La entrevista semi estructurada fue otra técnica que permitió contar con datos complementarios a los recogidos con la observación, para tener una descripción fidedigna de los hechos. Así, se entrevistó al profesor de cuarto y quinto año de primaria, ya que él se encuentra en relación directa con los niños (as) y es parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. También a la directora de la Unidad Educativa, a fin de tener datos contextuales de la escuela (número de alumnos y profesores, infraestructura y equipamiento, etc.). Igualmente, se abordó a algunos miembros de la comunidad (el *mallku*, un anciano, la junta escolar - cuatro miembros, entre estos dos mujeres - y tres padres de familia) para contar con referencias y opiniones acerca del contexto donde viven los niños (as) y sobre el uso de la lengua aimara en las clases.

Las entrevistas a los niños (as) se realizaron con la ayuda de una guía de preguntas. Las entrevistas fueron tanto individuales como grupales y se hicieron a determinados niños (as) seleccionados en las últimas semanas del trabajo de campo, de acuerdo a la ficha de participación y asistencia, a los objetivos y a las observaciones obtenidas hasta ese momento. Así, según el grado de confianza que se tenía con los niños/as, se optó por realizar dos entrevistas individuales a una niña y un niño, a los cuales

también se observó en sus domicilios, y dos entrevistas a grupos conformados por cinco y seis niños/as respectivamente; esto permitió obtener respuestas más ricas y fluidez en la información.

### **2.3. Descripción de la muestra**

De acuerdo a las características de la investigación planteada, los criterios de selección de la muestra fueron, en un primer momento, contar con niños/as de quinto año de primaria que estuvieran en formación bajo la modalidad de transformación en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe, desde los primeros años de escolaridad, según los planteamientos de la Reforma Educativa. Posteriormente, de acuerdo a los resultados del estudio exploratorio, se decidió incorporar también en la muestra a los niños/as de cuarto año de primaria, puesto que cuarto y quinto año compartía una sola aula, los mismos contenidos temáticos, y estaban a cargo de un solo profesor; es decir era un aula multigrado. Además, ambos cursos no excedían de catorce niños/as, cantidad que se consideró factible de manejar como muestra. Se tomó estos años de primaria para ver, fundamentalmente, si los niños/as podían expresar fluidamente contenidos temáticos por medio del aimara a cuatro y cinco años de usarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De este modo, el estudio está centrado en catorce niños (as) de cuarto y quinto año de primaria, siete de ellos están en cuarto (5 varones y 2 mujeres) y siete en quinto (3 varones y 4 mujeres). Se observó a todo el grupo en las sesiones de clase y, complementariamente, en los espacios fuera de las clases, con respecto al uso oral que le dan a la lengua aimara en cuanto a los contenidos temáticos desarrollados en las áreas de conocimiento.

Los mencionados niños/as, de acuerdo a las observaciones realizadas en dos oportunidades anteriores (trabajo de campo II y en la fase exploratoria de la investigación, trabajo de campo III), hablan mayormente el aimara, puesto que su lengua materna es usada tanto en el contexto familiar como en la escuela. El castellano en cambio, es poco usado y recurren a él cuando alguien les dirige la palabra en castellano, sobre todo por la presencia de tres niños (dos mujeres y un varón) en el aula que tienen mayor dominio del castellano<sup>5</sup>.

También se consideró como parte de la muestra al docente del aula, puesto que es la persona que más interactúa verbalmente con los niños y niñas, por tanto no solamente es sujeto de entrevista, sino también forma parte de las observaciones de aula. El

---

<sup>5</sup> Esta parte se tratará con más detenimiento en el capítulo de resultados.

profesor es bilingüe, utiliza tanto el aimara como el castellano en las sesiones de clase, aunque prioriza la primera lengua para que los niños/as comprendan mejor los temas desarrollados<sup>6</sup>.

Además, se entrevistó a la directora y los miembros de la comunidad, mencionados más arriba, para obtener datos contextuales de la escuela y la comunidad, y en particular, a los padres de familia para contar con opiniones sobre el uso de la lengua aimara en las clases y en el ámbito familiar<sup>7</sup>.

## **2.4. Instrumentos**

Los instrumentos que sirvieron de guía y registro en el proceso de recolección de datos, tanto para las observaciones como las entrevistas, fueron (ver anexos):

- Ficha guía de observación en el aula, que orientó las observaciones en clase para poner énfasis en aquellos aspectos concernientes a la temática propuesta.
- Registro diario de campo, donde se anotó detalladamente todo lo referente a la observación. También se usó como instrumento auxiliar, un pequeño cuaderno para anotar las observaciones realizadas al margen de las sesiones de clase y para registrar ideas y reflexiones respecto al tema.
- Fichas guía de entrevista, de manera diferenciada, para los niños (as), el profesor(a), director y miembros de la comunidad.
- Ficha de asistencia y participación de los niños (as) para registrar la estabilidad en la asistencia y participación o no de los niños (as) en la clase, a fin de ir focalizando la observación en determinados estudiantes, de acuerdo con los objetivos planteados.

## **2.5. Procedimientos de la investigación**

### **2.5.1. De la recolección de datos**

Los procedimientos seguidos para la recolección de datos en el trabajo de campo fueron los siguientes: primeramente, coordiné de manera oficial con el Director Distrital de Educación de Tiwanaku, Prof. Bernardo Siñani, para la realización de la investigación, con el propósito de contar con su permiso y colaboración. Posteriormente, me trasladé para instalarme en la comunidad Causaya. Para la

---

<sup>6</sup> Se tocará el habla del docente conforme se vaya desarrollando y enfatizando el habla aimara de los niños/as en el capítulo de resultados.

<sup>7</sup> Cabe aclarar que dos de las entrevistas fueron a padres de una niña y un niño que cursaban cuarto y quinto año de primaria respectivamente.

instalación, la directora de la escuela me proporcionó un cuarto donde quedarme a dormir. Sin embargo, algunas veces retorné a la ciudad de El Alto, por la cercanía y, además, por la falta de energía eléctrica en el mencionado ambiente, a fin de avanzar con las transcripciones. Asimismo, realicé contactos y coordinaciones con la directora y profesores de la Unidad Educativa, al igual que con las autoridades de la comunidad (Junta Escolar), a fin de explicarles e informarles sobre los propósitos y el contenido de la investigación.

Hubo un momento en que también, como investigadora, me presenté ante los niños/as, en el aula de cuarto y quinto año de primaria, con quienes estuve durante las ocho semanas que duró el trabajo de campo, observando períodos completos de clases en las áreas de lenguaje y comunicación, matemática y ciencias de la vida. Del mismo modo, realicé grabaciones de las sesiones de clase en las diferentes áreas de conocimiento, tratando de priorizar los datos más resaltantes para contar, de manera fidedigna, con las expresiones orales en aimara de parte de los niños (as), tanto en las interacciones con el profesor, como entre ellos. Para este fin, la herramienta esencial fue la grabadora portátil, bajo los criterios establecidos en la guía de observación. Cabe aclarar que las grabaciones se realizaron simultáneamente con el registro de datos en el cuaderno diario para realizar comparaciones y complementaciones, lo cual ayudó en gran medida en la sistematización de la información.

La observación y registro de los datos en las sesiones de clase de cuarto y quinto año de primaria se hicieron de acuerdo a la guía de observación diseñada previamente. Asimismo, se observó a los niños/as en los espacios próximos a la escuela, es decir, en el recreo, en la entrada y la salida del aula, en los actos cívicos, en la medida de las posibilidades. Otro espacio de observación también fue el medio familiar, particularmente a una niña de cuarto y un niño de quinto año, en momentos en que su familia se reunía, en algunas oportunidades en el almuerzo y otras en la cena<sup>8</sup>. Con preferencia, se registraron expresiones orales de los niños (as) en aimara y los momentos y/o actividades en los que usan dicha lengua, tanto en clase como afuera. De la misma manera, se tomó fotografías representativas para ilustrar las situaciones de uso oral. Esta actividad también sirvió para ganarse la confianza de los niños/as, porque disfrutaron mucho posando para la cámara.

Se entrevistó a la directora, al profesor de cuarto y quinto año de primaria, a los niños

---

<sup>8</sup> Estas observaciones se limitaron a las dos situaciones, el almuerzo y la cena, porque es ahí donde se da mayor intercambio verbal en la familia de los niños/as. Además, son los únicos espacios donde todos se reúnen ya que, en el día, cada uno realiza diferentes actividades fuera del hogar. La observación fue posible en las dos familias, gracias a la confianza que se logró con ellos.

(as) y a algunos miembros de la comunidad: al *mallku*, a un sabio, a los miembros de la junta escolar (entrevista grupal) y a tres padres de familia. Esta actividad permitió recolectar datos que complementaron y contrastaron con la información obtenida en las observaciones. Las entrevistas se efectuaron en momentos en que los entrevistados estuvieron predispuestos y con el suficiente tiempo para realizarlas. Adicionalmente, también se lograron diálogos informales para profundizar o complementar las entrevistas, sobre todo con el profesor, la directora y los niños (as).

Por otra parte, se realizó la revisión de la información registrada en el día para realizar algunas complementaciones y ajustes sobre la marcha. Asimismo, en el trabajo de campo se adelantó con las transcripciones de las grabaciones en sesiones de clase, para facilitar la sistematización de los datos, aunque se continuó transcribiendo luego de concluida la fase de recolección de datos priorizando aquellos momentos de interacción verbal que eran de interés para el estudio.

### **2.5.2. De la sistematización de los datos**

Los datos recogidos fueron sistematizados y analizados de acuerdo a tres procesos complementarios: la revisión y codificación, la categorización o clasificación y el análisis e interpretación.

*La revisión y codificación* de los apuntes registrados en el cuaderno de campo diario y en el cuadernillo de apuntes consistió en el reconocimiento de toda la información recogida, sin perder de vista las preguntas y objetivos de la investigación, a fin de detectar e identificar las categorías rectoras y comunes que orienten el análisis de los datos. Asimismo, se transcribió los casetes grabados en las sesiones de clase, y luego se procedió a releer nuevamente los datos para codificarlos. Tanto en los cuadernos diarios, como en los cuadernos de transcripciones, se optó por identificar las categorías preliminares con diferentes colores de acuerdo a los cuatro objetivos específicos y a otros temas que iban saliendo de la revisión de toda la información, no contemplados en los propósitos de la investigación.

Respecto a la *categorización o clasificación*, Martínez (1999: 71) señala que se trata de:

Categorizar o clasificar las partes en relación con el todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato.

Conforme a la descripción del autor, se realizó la categorización y clasificación de la información recogida, tanto en la observación como en las entrevistas, sobre el uso oral de la lengua aimara por parte de los niños (as), en interacción con el docente y

sus compañeros, principalmente con relación a los contenidos temáticos desarrollados en las sesiones de clase, para tener la posibilidad de responder a los objetivos de la investigación. Las categorías analíticas fueron surgiendo en el transcurso del proceso de sistematización de los datos encontrados, a pesar de que ya se tenía una primera aproximación con los datos hallados en el trabajo de campo exploratorio. Luego de identificar los datos pertinentes al tema (codificación) se inició la jerarquización de las categorías preliminares hasta contar con categorías y subcategorías.

De acuerdo a las categorías encontradas, se realizó un minucioso *análisis e interpretación* de la información. A este efecto, se realizó inicialmente la triangulación de datos de la observación y las entrevistas estableciendo similitudes y contradicciones; a continuación se pasó a relacionar los datos con los referentes teóricos desarrollados en la fundamentación teórica.

El proceso de análisis de los datos estuvo centrado fundamentalmente en las expresiones orales de los niños en aimara, es decir, sus manifestaciones sobre los contenidos desarrollados en las áreas de conocimiento, fundamentalmente en el aula, y, de manera adicional, fuera de ella. Esto permitió realizar interpretaciones acerca de la situación y las características del uso oral del aimara como lengua instrumental en los procesos áulicos, y su correspondencia o no con los planteamientos de la Reforma Educativa. En el análisis también se enfocó, según los datos encontrados, las habilidades comunicativas que expresa el niño (a) mediante el uso del aimara, en interacción permanente con el profesor y sus compañeros/as. Esto contribuye, en alguna medida, a apreciar el desarrollo de la lengua aimara en el aula, como sostiene la Reforma Educativa, cuando se refiere a las lenguas originarias en el ámbito educativo.

Con el análisis de los contenidos enunciados por los niños(as) en aimara, las habilidades comunicativas y los elementos que expresan los escolares acerca del desarrollo de la conciencia metalingüística y, además, con la ayuda de la teoría, fue posible hacer interpretaciones sobre las particularidades del uso oral de la lengua aimara en el aula, por parte de los niños(as) de cuarto y quinto año de primaria. Finalmente se realizó la *redacción de la tesis* contemplando los requisitos que exigen las normas académicas, desarrollando de manera secuencial e integrada los resultados obtenidos a la luz de las teorías, respecto a la temática.

## **2.6. Consideraciones éticas**

Todas las actividades y tareas de la investigación estuvieron enmarcadas en las pautas éticas que supone realizar este tipo de trabajo. Es decir, para llevar adelante el

estudio se efectuó, en todos los casos, las coordinaciones pertinentes con las autoridades educativas competentes (director distrital, directora y profesores) del lugar de trabajo seleccionado. Asimismo, se puso especial énfasis en la información y consulta a las autoridades de la comunidad, principalmente a la junta escolar, para realizar la investigación, lo cual permitió contar con su plena colaboración y confianza. Gracias a ello y a la ayuda brindada por el personal administrativo y docente de la escuela, se tuvo éxito en la fase de recolección de datos.

Las coordinaciones y las entrevistas con los actores de la educación se hicieron en el marco del respeto y la amabilidad; además, la información recogida fue manejada y sistematizada de manera confidencial, tratando de evitar indicaciones personales que pudieran afectar a los informantes, respetando de esta manera la forma de vivir de la comunidad educativa y sus decisiones.

Por otro lado, la inserción y la estadía en la escuela y la comunidad de Causaya se hicieron con la mayor naturalidad posible, tratando de obtener la confianza de la comunidad educativa. Del mismo modo, se evitaron los juicios personales u opiniones a priori sobre el trabajo de los docentes u otras situaciones que hubieran podido influir negativamente en esta fase de la investigación.

## **CAPÍTULO 3            FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

En esta parte se presentan los referentes teóricos que permiten analizar y explicar el uso oral de la lengua aimara por parte de los niños y niñas del cuarto y quinto año de primaria de la Unidad Educativa Causaya, en los términos propuestos en el planteamiento del problema y los objetivos. Las concepciones teóricas guiarán el desarrollo de la tesis, principalmente en el capítulo de resultados.

### **3.1. La importancia de la lengua**

La lengua es el medio que permite la comunicación entre las personas, el poder expresar ideas, saberes, pensamientos y sentimientos. Así como lo explica Gleich (1993: 9),

La lengua es un fenómeno típicamente humano y a la vez social, el sistema primario de signos, herramienta del pensamiento y de la acción, el medio más importante de comunicación. En concreto significa esto que la lengua posibilita el entendimiento entre los individuos, la comunicación y almacenamiento de ideas y del saber.

Además, según López (1993: 31), la lengua es un fenómeno principalmente oral, ya que todas las personas pueden hablar para comunicarse, mientras no todos pueden leer y escribir, como sucede en las comunidades rurales de Bolivia donde, según el censo del 2001, el 26% de la población total de 15 años y más no sabe leer y escribir (INE 2002: 49).

En el mismo sentido, Chiodi (1993: 184 - 185) afirma que “el lenguaje, antes que nada, es un acto comunicativo en un contexto real y funcional”. Esto quiere decir que la manera de comunicarse de las personas a través del lenguaje dependerá del lugar, del momento y del tema que se trata.

Fishman (1995: 35), por su parte, esboza la complejidad respecto a los elementos que integran la lengua:

la lengua no es simplemente un medio de comunicación y de influencia interpersonal. No es simplemente un vehículo de contenidos, ya latentes, ya patentes. La misma lengua es contenido, un referente de lealtades y animosidades, un indicador del rango social y de las relaciones personales, un marco de situaciones y de temas, así como un gran escenario impregnado de valores de interacción que tipifican toda comunidad lingüística.

En otras palabras, la lengua expresa la pertenencia del individuo a una determinada sociedad, su posición o estatus, sus valores culturales y su forma de vivir.

La diferencia entre lengua y lenguaje está muy claramente expresada por López (1993: 26) quien afirma que “la lengua es una realización del lenguaje y constituye el patrimonio de un grupo social determinado. Es por esto que se dice que la lengua es un producto social de la capacidad de expresarse y de comunicarse (el lenguaje)”.

En este sentido, la lengua forma parte de la cultura y es el medio de su expresión y entendimiento. Es decir, mediante la lengua podemos comprender y transmitir las características culturales de los pueblos y las comunidades.

Los hablantes tienen el dominio de una lengua, así son capaces de convencer e influir a su interlocutor; generalmente, también son creativos en el uso, enriqueciendo la lengua de acuerdo a los contextos donde utilizan el idioma. Al respecto, Gleich (1993: 12) dice: “El usuario de la lengua se comporta de manera creativa y construye en su lengua una palabra adecuada o hace una integración por préstamo lexical” de otro idioma, en contextos donde existe más de una lengua.

La lengua oral está en íntima relación con la historia de la humanidad y sus necesidades. Así como explican Jolibert y Gloton (1999: 70),

... no se puede separar la historia de la humanidad de la utilización y desarrollo de la lengua oral. Utilización, porque no se puede hablar de una humanidad antes de los caracteres fundamentales de la lengua que la diferencian de los sistemas de signos animales o utilizados por el hombre en otras circunstancias. Desarrollo, porque la lengua, sobre todo en sus aspectos más evolutivos, como el léxico o las grandes agrupaciones, evoluciona en función de las necesidades humanas, de las sociedades que la utilizan.

Así, las lenguas que existen en el mundo se desarrollan conforme la humanidad las utiliza de acuerdo a sus necesidades, las cuales, del mismo modo van evolucionando conforme al progreso de las sociedades.

En fin, la lengua es un medio de expresión y comunicación entre las personas, y se constituye en un rasgo de identidad y pertenencia cultural que da cuenta del lugar que se ocupa en la sociedad. Además, la lengua se desarrolla de acuerdo al aumento de las necesidades de los individuos en cada grupo social particular.

### **3.2. Bilingüismo y desplazamiento de lenguas**

Dado que en los procesos de aula de las escuelas y en el diario vivir de las comunidades rurales de la región del altiplano boliviano, se enfrenta una situación de conflicto lingüístico, donde coexisten dos lenguas diferentes, aimara y castellano, influyéndose una a la otra, es pertinente tomar en cuenta lo que es el bilingüismo, la diglosia y el desplazamiento de lenguas.

De manera general, Baker (1997: 68) afirma que el término de bilingüismo “se usa típicamente para describir las dos lenguas de un individuo. Cuando la atención cambia a dos lenguas en sociedad, el término que a menudo se usa es diglosia” o, en todo caso, se habla de bilingüismo social, que es diferente del bilingüismo individual, a pesar de que ambos están estrechamente relacionados, según la afirmación siguiente:

Bilingüismo individual y social son dos hechos totalmente distintos que pertenecen a órdenes de realidad diferentes y que requieren definiciones también distintas. Pero al mismo tiempo, bilingüismo individual y bilingüismo social están estrechamente relacionados y no es posible estudiar el uno sin tener en cuenta el otro. (Siguán y Mackey 1989: 38)

En este sentido, retomando las palabras de Baker (1997: 67), los individuos bilingües no existen aisladamente, sino que están en grupos y en comunidades donde viven en continua comunicación desarrollando dos o más lenguas. De esta manera, el fenómeno del bilingüismo es parte de la cotidianidad de la mayoría de las personas y de los pueblos, como en el caso de Bolivia, donde existen varias lenguas.

De forma general, López (1993: 119) define el bilingüismo como un “fenómeno individual que indica la posesión de dos o más lenguas. Por extensión, se puede hablar también de sociedad bilingüe para denominar al pueblo que hace uso de dos o más lenguas en los diversos órdenes de su vida social”. Generalmente, las relaciones de las lenguas son desiguales, como sucede en Bolivia con el castellano, idioma que es considerado como lengua de prestigio y usado en la mayoría de los ámbitos sociales, frente a las lenguas indígenas que están marginadas al ámbito familiar (caso del aimara).

La última afirmación está muy relacionada al concepto de diglosia, el cual se define de este modo:

Se conoce como diglosia a la situación en la que en una sociedad concreta, una o varias lenguas se ven subordinadas a otra que goza de mayor prestigio social en lo que se refiere a las funciones que cumplen. La lengua dominante y de prestigio es utilizada en todos los contextos y ámbitos y constituye un idioma de uso formal; la lengua oprimida y dominada es relegada al plano informal y doméstico. (op. cit.: 150)

Al respecto, Romaine (1996: 64) explica que la diglosia se da cuando “cada lengua o variedad de las presentes en una comunidad multilingüe, se especializa en una determinada función y sirve para propósitos específicos”. Es decir, cada lengua cumple determinadas finalidades en un contexto específico; una para las funciones “altas” (conferencias, lectura, escritura, medios de comunicación) y otra para las funciones “bajas” (conversación con los amigos). Así, las lenguas se diferencian no sólo en rasgos gramaticales, fonológicos o léxicos, sino también por características sociales tales como función, prestigio, tradición literaria, adquisición, normalización y estabilidad (op. cit.: 66).

Ambas definiciones de diglosia son complementarias, puesto que están referidas a la relación desigual que existe entre dos o más lenguas cuando éstas comparten un mismo espacio geográfico, con relación a las funciones que cumple cada una, determinadas fundamentalmente por factores extralingüísticos (sociales, culturales y

políticos), tal como sucede con el castellano y el aimara. Hoy en día, esa relación funcional y desigual, mantenida desde la conquista española, se ha vuelto conflictiva ya que las condiciones empiezan a ser más favorables para las lenguas originarias, dados los cambios sociales y políticos, en torno a la revalorización y reconocimiento de las culturas y lenguas de los pueblos indígenas (Luykx 1998: 194 - 197) y comunidades en el ámbito oficial y normativo.

En los contextos diglósicos, como en el caso boliviano, se produce el desplazamiento de las lenguas indígenas por el idioma mayoritario. Esta situación se vive tanto en las comunidades rurales como en las áreas urbanas donde la lengua originaria es desplazada y marginada a los contextos familiares. Así, en estos ámbitos se da una situación de desplazamiento de las lenguas, en el que el castellano va desalojando cada vez más a los idiomas originarios de sus espacios de uso, tal como lo afirma Chiodi (1993: 192) cuando escribe sobre un caso similar (lengua quechua) en el contexto de Ecuador:

El castellano le ha arrebatado poder a los idiomas indígenas en términos de valor funcional al dominar las esferas comunicativas instrumentales y de mayor valor social. Estos, en cambio, mantienen su preponderancia sólo en las esferas afectivas y en las actividades culturales tradicionales al interior del hogar y de la comunidad.

La situación descrita por el autor se asemeja a lo que sucede con la lengua aimara, en relación con el castellano, en los contextos rurales y urbanos de Bolivia, donde esta última ocupa los espacios formales de comunicación y de prestigio social, mientras el aimara está relegado a ámbitos informales. Esto se explica por la situación de dominación y relegación que sufren los hablantes de las comunidades aimaras<sup>9</sup>, principalmente en el contexto urbano. Así, los padres de familia y comunarios, a raíz del prestigio creciente que adquiere funcionalmente el castellano, disminuyen la lealtad y autoestima a su lengua usándola solamente en el espacio familiar. Sin embargo, con los últimos cambios, sobre todo, en el ámbito educativo, se pretende modificar esta situación incorporando las lenguas originarias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como se verá más adelante, de manera que los idiomas indígenas alcancen mayor prestigio, lealtad de parte de sus hablantes y, por supuesto, su desarrollo.

Así, en los espacios geográficos donde existen dos o más lenguas, las relaciones

---

<sup>9</sup> Los aimaras forman parte de los pueblos originarios andinos. Su lengua, denominada también aimara es, después del castellano y el quechua sureño, la más hablada en los países andinos (Chirinos 1998: 5). Concretamente en Bolivia, según el censo del 2001 los aimaras están presentes, en su mayoría, en los departamentos de La Paz, Oruro, Cochabamba, Potosí y Santa Cruz, tanto en el área rural como en la urbana, con una total de 1.462.286 hablantes que representan el 18% del total de la población. Es el tercer idioma más hablado en Bolivia después del castellano y el quechua (INE 2002: 29).

entre éstas tienden a ser desiguales, determinadas fundamentalmente por factores sociales, culturales, políticos y económicos. En el caso de Bolivia, solamente una lengua goza de prestigio y estatus social, y es usada en los ámbitos formales; en cambio los demás idiomas están marginados al contexto informal. No obstante, los cambios sociales y políticos de los últimos años (reformas constitucionales) podrían revertir esta situación, dependiendo esencialmente de los propios hablantes.

### **3.3. Lenguaje y competencia comunicativa**

El lenguaje es mucho más que las palabras e incluso que las relaciones que existen entre las palabras; va más allá. “El lenguaje tiene, ante todo, una función comunicativa y aparece dentro de ese contexto de comunicación” (Delval 1998: 269). Las personas, desde la infancia, aprenden la lengua oral para comunicarse con los demás y durante el resto de sus vidas continúan aprendiéndola, conforme van creciendo sus necesidades de comunicación (Abascal 1994: 159).

El lenguaje sirve fundamentalmente para comunicarse y relacionarse con los demás; es decir, está dirigido a un interlocutor en un contexto determinado, respondiendo a una finalidad y a una intencionalidad. No es un sistema estático, sino que tiene carácter dinámico y cambiante.

Hasta antes de los años 60, la lengua estaba considerada como una materia de conocimiento, es decir “...como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender: la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico de la lengua” (Cassany, Luna y Sanz 2000: 83). La gramática aglutinaba todos estos conocimientos, que se refieren estrictamente a la estructura de la lengua.

Desde los años 60 y, gracias a los aportes de varias disciplinas “...como la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la didáctica de las segundas lenguas y, más modernamente, la lingüística del texto, se ha desarrollado una visión *funcionalista* y *comunicativa* de la lengua...” (Ibíd.). Filósofos como Wittgenstein, y más tarde Austin y Searle, ponen el énfasis en el uso de la lengua, en su funcionalidad y en lo que se consigue utilizándola.

De esta manera, el uso y la comunicación se convierten en el sentido último de la lengua. Así, aprender una lengua significa aprender a usarla, a comunicarse; la gramática (fonología, morfología, sintaxis, léxico y semántica) pasa a ser el instrumento técnico para conseguir este último objetivo (Cassany, Luna y Sanz 2000: 84). Es decir, “el punto de vista estructural de la lengua no ha sido en modo alguno reemplazado por el funcional. Sin embargo, no es suficiente por sí mismo para explicar cómo se usa el lenguaje como medio de comunicación” (Littlewood 1996: 1).

Entonces, se habla de la complementariedad entre el enfoque estructural y funcional-comunicativo de la lengua.

Con lo anterior, Hymes define la competencia comunicativa como la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se presentan. Es decir, el hablante adquiere una competencia que le permite saber "... cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo<sup>10</sup>, dónde, en qué forma [cómo, para qué]" (Hymes 2000: 34). Así, las personas no disponen simplemente de una competencia lingüística<sup>11</sup> sino también de una serie de habilidades y conocimientos subyacentes, que hacen posible la actuación en las intervenciones verbales. Tienen el conocimiento práctico del uso de la lengua, la llamada competencia pragmática. En palabras sencillas, ambas competencias estarían definiendo la competencia comunicativa. Estos conocimientos y habilidades en el uso de la lengua hacen que:

[El hablante] ...elija un registro (coloquial, neutro, formal, especializado), una determinada variedad dialectal (lengua estándar o variedad geográfica) y un modo de referirse al tema, que puede ser más o menos directo, más o menos explícito, en función de características personales, sus capacidades y los modos concretos que su cultura utiliza para lograr en el interlocutor el efecto deseado. Incluso su tono y sus gestos acompañan al modo de 'decir' en la comunicación. (Ruiz 2000: 104)

Con estos elementos, la competencia comunicativa es comprendida "...como la capacidad de oyentes y hablantes *reales* para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas*, en comunidades de habla *concretas*" (Lomas 1994: 95) donde influyen o intervienen los factores tanto lingüísticos como no lingüísticos que dan sentido a la comunicación. Es decir, una persona es capaz de llevar a cabo su repertorio verbal, de participar en las actividades del grupo y de evaluar las actuaciones de los demás, con expresiones socialmente apropiadas al contexto comunicativo. Por ello, la competencia comunicativa incluye el conocimiento gramatical, pero también actitudes, valores y motivaciones referentes a la lengua, a sus rasgos y usos. También esta competencia integra actitudes respecto a la interrelación de la lengua con otros códigos de la conducta comunicativa (Rotaetxe 1990: 138).

El trabajo realizado por Hymes, con relación a la competencia comunicativa es

---

<sup>10</sup> El autor repite este término en la enumeración que realiza.

<sup>11</sup> El concepto de competencia lingüística se enmarca en la lingüística generativo-transformacional de Noam Chomsky (1957). Esta "... competencia es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos. La competencia engloba, pues, la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, o sea, el conjunto de la gramática" (Cassany, Luna y Sanz 2000: 85).

profundizado y enriquecido, posteriormente, por Michael Canale y Merrill Swain<sup>12</sup> (Ruiz 2000: 104 - 106) (Canale 2000: 66 - 69), quienes proponen cuatro competencias o habilidades, también llamadas áreas de conocimiento, como componentes de la competencia comunicativa:

**La competencia gramatical** hace referencia al conocimiento y dominio del vocabulario y de las reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas y de formación de palabras en el plano oracional. Esta competencia se centra en el conocimiento y la habilidad de expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones. Así, está relacionada con la corrección. Por ejemplo, no puede enunciarse “la mapa grandes no están” pues no está de acuerdo con la estructura del castellano.

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

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

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

La relación que existe entre las competencias expuestas se puede observar en la interacción comunicativa, de acuerdo a un contexto determinado. La interacción social es donde se encuentran las nociones de lo individual y lo social a través de los

---

<sup>12</sup> Canale, Michael y Merrill Swain. 1980. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied linguistics. Vol. I. N° 1 (1-47) (traducción española (1996) “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua, I y II. En Signos. N° 17 y 18”).

intercambios verbales, que pueden ser, desde una conversación espontánea hasta una situación muy formal, por ejemplo un juicio. Los intercambios verbales son de gran importancia para la existencia de la sociedad. Así, es en las interacciones donde se pone a prueba la competencia comunicativa en su totalidad.

En este entendido, respecto al ámbito educativo, cada escuela o centro escolar y cada una de las aulas se convierte en un espacio comunicativo, puesto que los procesos de enseñanza y aprendizaje se producen fundamentalmente por medio de interacciones comunicativas entre el educador y los educandos. Tal como describe Tusón (1994: 61),

El aula es un microcosmos, un concentrado de la realidad sociocultural donde, continuamente, aprendices y profesores van poniendo en juego los instrumentos que tienen a su alcance para conseguir sus objetivos, sus finalidades, que se van negociando momento a momento a partir de las diferentes visiones que unos y otros tienen de lo que está sucediendo. El aula se ve así como un contexto físico, cognitivo y sociocultural en el que el uso verbal –oral y escrito- es fundamental.

Entendiéndose el aula como un escenario comunicativo, es necesario también saber qué ocurre en cada acontecimiento comunicativo. Para ello, Tusón (op. cit.: 62-67) contextualiza, en el escenario comunicativo de las aulas, los ocho componentes de todo acontecimiento de habla, planteados por Hymes (situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género), entendiéndolos de la siguiente manera en todo aquello que se produce en el aula, en la interacción constante entre el profesor y sus estudiantes:

**Situación:** Se refiere a la localización espacial y temporal del acontecimiento comunicativo o intercambio verbal. Por ejemplo, en el aula se diferencian los límites que marcan las zonas del profesor y del estudiante (sus posiciones). Puede también considerarse el tiempo dedicado a las diferentes actividades o los trabajos de grupo.

**Participantes:** Son los actores del hecho comunicativo (profesor – estudiantes y otros). Los actores pueden desempeñar diferentes papeles (estudiantes por ejemplo: receptores de conocimiento, sujetos de evaluación, protagonistas de actividades). Cada papel lleva consigo formas de hablar específicas.

**Finalidades.** Es aquello que se obtiene al final de la interacción (metas y productos). En el aula la finalidad global, de carácter social, es enseñar y aprender, pero también existen propósitos concretos, como los de una actividad, o, engañar, disimular, etc., como parte del currículo escondido.

**Secuencia de actos.** Se refiere a la organización y estructura de la interacción, de acuerdo al contenido y la forma de estructuración de los temas. Existen diferentes maneras de presentar un tema (ejemplos, flujo de ideas, trabajo práctico). Resulta muy

beneficiosa la diversidad de actividades para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes.

**Clave.** Es el tono de la interacción (grado de formalidad e informalidad) que depende del tipo de relación entre los participantes, del tema, de las metas que se persiguen, etc. El grado de formalidad/informalidad se manifiesta a través de registros o estilos discursivos.

**Instrumentos.** Este componente incluye el canal, que en el caso del discurso oral es audiovisual; es el repertorio verbal de los participantes, así como los gestos, posición de los cuerpos, es decir todo lo que significa una producción verbal. En el aula, son muy importantes los recursos expresivos que se utilizan en una actividad, por ejemplo, la adecuada selección de una variedad para un hecho comunicativo, dependiendo de sí éste es formal o informal. También, la alternancia de una variedad a otra (enunciar una frase coloquial dentro de un discurso formal o el cambio de una lengua a otra en un momento concreto), consigue funcionar como recurso estilístico que sirve para relajar el ambiente, mostrar acercamiento o distancia, etc.

**Normas.** Pueden ser tanto de interacción (regulan la toma de la palabra: quién puede intervenir y quién no y de qué manera, si se puede interrumpir a quien habla) como de interpretación (son los marcos de referencia compartidos que permiten interpretar tanto lo dicho como lo no dicho). En el aula, existen diferentes conjuntos de normas según el tipo de actividad: trabajo de grupos, clase magistral, etc. “Además, el discurso académico presenta una característica muy especial: el profesor hace preguntas sobre aquello que ya sabe –y mejor- y exige a los alumnos que respondan sin tener en cuenta ese conocimiento por su parte” (Tusón 1994: 66). Esta situación es habitual en los procesos áulicos de las escuelas en general. También es muy típica la estructura interactiva pregunta-respuesta-evaluación, aunque no exclusiva del mundo escolar. Finalmente, el **género** se refiere al tipo de interacción: conversación espontánea, clase magistral, trabajo de grupo, entrevista, etc.

Los componentes expuestos de cada acontecimiento de habla, con relación a la competencia comunicativa, permiten entender lo que sucede en las interacciones verbales que se dan en el aula entre el profesor y los estudiantes.

Al hablar de la competencia comunicativa también es necesario enfatizar las **funciones de la lengua y actos de habla**. Cada enunciado que se emite en una situación comunicativa, por corta que sea, tiene significado y una finalidad bien marcada para el hablante, dependiendo del contexto y su interlocutor. Así, al hablar de uso de la lengua aimara, según los propósitos de la tesis, es muy importante tomar en

cuenta para qué se usa una lengua, en qué momento y a quién va dirigido el mensaje de quien habla, y principalmente qué contenido se comunica con el idioma.

La concepción de los actos de habla fue expuesta por Austin en los años sesenta y posteriormente desarrollada por Searle, como una de las preocupaciones centrales de la pragmática. Esta noción se basa en la idea de que siempre que se enuncia algo se está realizando acciones o cosas a través de las palabras (Alcaraz y Martínez 1997: 14). En las palabras de Austin (1996: 53) "... *decir* algo es *hacer* algo: o en los que *porque* decimos algo o *al* decir algo hacemos algo". Así, el acto de habla es el "enunciado emitido por un hablante determinado con una intención y una función determinadas, en una situación determinada y que tiene un efecto determinado; unidad básica de descripción pragmática" (Moreno 1998: 345). De acuerdo a la definición, en la enunciación de una frase cualquiera se realiza al menos tres actos:

*Acto locutivo*: se produce en el acto de habla en cuanto que en él se articulan y combinan los sonidos y se evocan y relacionan las nociones representadas en las palabras.

*Acto ilocutivo*: se cumple al hablar (prometer, afirmar, preguntar, informar, etc.) producido por la intención del hablante.

*Acto perlocutivo*: efecto que la locución de un acto de habla produce sobre los sentimientos, ideas o acciones del oyente. (Ruiz 2000: 102; Austin 1996: 138 – 146).

El primer acto no es por sí mismo comunicativo; su importancia está en que al ejecutar un acto locutivo generalmente se produce un acto ilocutivo o uno perlocutivo. Estos dos últimos son los de mayor importancia, principalmente los actos ilocutivos, por el carácter de la tesis, puesto que apuntan a lo que dice el hablante o el usuario de una lengua. Los actos ilocutivos se dividen en dos: actos literales o directos y los no – literales directos. En el caso de los primeros, es fácil interpretar literalmente el mensaje o es factible identificar la intención del hablante, por ejemplo cuando se expresa un acto de habla como: "me duele la cabeza". En cambio, en los segundos, es necesario inferir el contenido de la expresión de acuerdo al contexto, como en el siguiente caso: "No se me habría ocurrido", el enunciado no actúa como una simple afirmación, sino es usado en un determinado momento comunicativo, para indicar que algo es obvio y redundante (Akmajian, Demers y Harnish 1987: 315 - 319).

Como se puede advertir, los actos de habla manifiestan una relación estrecha entre el hablante, el interlocutor y el contexto en el que se emiten los enunciados; aspectos que confluyen en la comunicación de los miembros de la sociedad.

La comunicación entre las personas, según Corder (1992: 41-43), conlleva por lo menos siete factores, que forman parte de una situación de habla: el hablante, el oyente, el contacto entre ellos, el código lingüístico que se emplea, el medio

circundante, el tema y la forma del mensaje. Cada uno de estos componentes se puede convertir en "... el foco central del acto de habla, el elemento de la situación hacia el que se orienta la actividad. Con cada uno de dichos factores se puede asociar una función diferente de habla" (op. cit.: 43). En alguna medida, las funciones del habla se ajustan, hasta cierto punto, a la clasificación de los actos de habla. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que tanto la explicación de los actos de habla como la de las funciones, llaman la atención sobre el hecho de "...que todo enunciado único puede tener una función múltiple o representar más de un acto. Un enunciado puede afirmar un estado de cosas y exigir alguna acción del oyente; puede tener tanto una función referencial como directiva" (op. cit.: 45).

Con todo, las personas son capaces de usar el lenguaje para distintas funciones en un mismo enunciado como parte de su competencia pragmática. Las distintas funciones de la lengua cobran mayor importancia cuando se trata de dos o más lenguas, puesto que una u otra se usan para diferentes finalidades.

Por la variedad de las funciones y la imposibilidad de tratarlas separadamente, algunos autores como Roman Jakobson y, posteriormente, Michael Halliday hicieron una clasificación de las funciones de la lengua para darles mayor especificidad. El primer autor las ordenó en seis funciones básicas: "*Referencial*: hacer referencia a los objetos del mundo. *Emotiva*: dar cuenta del mundo del emisor. *Conativa*: llamar la atención del receptor. *Fática*: mantener el contacto entre los interlocutores. *Metalingüística*: hacer referencia al lenguaje. *Poética*: Reelaboración de las formas del mensaje" (Ruiz 2000: 110).

Subsiguientemente, Halliday (1994: 31), basado en el trabajo de Jakobson, realiza similar clasificación, pero en siete funciones:

1. Instrumental ('quiero'): para satisfacer necesidades materiales
2. Reguladora ('haz lo que te digo'): para regular el comportamiento de los demás.
3. Interactiva ('yo y tú'): para involucrar a otras personas.
4. Personal ('aquí estoy'): para identificar y manifestar el yo.
5. Heurística ('dime por qué'): para explorar el mundo exterior e interior.
6. Imaginativa ('finjamos'): para crear un mundo propio.
7. Informativa ('tengo algo que decirte'): para comunicar nuevos informes.

Las funciones identificadas y propuestas, tanto por Jakobson como por Halliday, tienen mucho en común, porque toman en cuenta los siete componentes de una situación comunicativa expuestos por Corder, más arriba. De este modo, en una circunstancia de diálogo, el emisor, en alguna medida, devela su personalidad, influye en la conducta del receptor (orden, advertencia), entabla relaciones y las mantiene, informa sobre algo, comparte el mismo código y manifiesta el uso imaginativo de la lengua. Además, cabe hacer notar que las funciones no se presentan aisladas, sino que

pueden estar combinadas conforme se desarrollan las personas desde niños a adultos. Para los propósitos de la tesis, en el análisis e interpretación de los datos, se opta por la clasificación realizada por Halliday, debido a la facilidad de su manejo.

En el mismo sentido y también para las intenciones de la tesis, una de las funciones que es necesario señalar con énfasis es la llamada “metalingüística”. Esta función es identificada claramente por Jakobson en la clasificación que realiza. Como ya dijimos, la función metalingüística se refiere a hablar de la lengua, “...lo que vendría a ser el rol ‘reflexivo’ de la producción lingüística” (Ruiz 2000: 176). Es decir, por medio de la lengua se dan a conocer las actitudes y la conciencia del hablante sobre el uso y las normas lingüísticas (Appel y Muysken 1996: 47). En el estudio se hará referencia a la conciencia metalingüística de los niños/as.

Una persona no es solamente hablante de una lengua, sino que también tiene determinados conocimientos sobre esa lengua, que expresa a través de la misma. Esto se explica porque, al mismo tiempo que se realiza progresos en la capacidad lingüística, igualmente desarrolla cierto conocimiento sobre el propio lenguaje, aunque éste pueda ser intuitivo y no formalizado. Esto quiere decir que, para que un niño aprenda el lenguaje, es necesario que aprenda también cosas sobre el lenguaje, competencia a la cual se denomina capacidad metalingüística (Delval 1998: 279).

De esta manera, los conocimientos que se tiene sobre la propia lengua conforman la llamada conciencia metalingüística, que sería el “conocimiento que permite acceder a lo que la propia mente conoce sobre el lenguaje y formularlo lingüísticamente” (Ruiz 2000: 188). Estas nociones son muy importantes para que, por ejemplo, un niño aprenda la lectura y escritura. De esta manera, los conocimientos sobre la misma lengua se convierten en fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Corder 1992: 45) para que los niños alcancen niveles de aprovechamiento óptimos en su educación.

Los niños/as van desarrollando gradualmente la conciencia metalingüística expresada por medio de su lengua. Es más, cuando los niños ingresan a la escuela ya tienen un conocimiento intuitivo sobre la lengua y las reflexiones que realizan sobre ella contribuyen a su desarrollo cognitivo, principalmente en el dominio de su lengua materna, tanto en lo oral como en lo escrito (UNSTP-UNICOM 1995a: 36).

Cuando se habla de habilidades comunicativas, también se considera el elemento cognoscitivo de la lengua, ya que ésta se usa tanto para expresar los pensamientos, como para manifestar actitudes. El componente cognitivo que contienen la mayoría de los enunciados es muy importante pues los hablantes pueden expresar sus

convicciones o percepciones del mundo, sobre todo tratándose del ámbito escolar, específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, según Delval (1998: 282), el lenguaje se desarrolla a partir del pensamiento y, de manera general, desde la actividad del individuo. “Cada progreso lingüístico está precedido por un progreso intelectual en el mismo terreno”. Conforme va avanzando la edad de los niños (desde los cinco años aproximadamente), el lenguaje va ocupando un rol fundamental en el desarrollo cognitivo de los individuos. Es esencial considerar esta relación intrínseca entre estos dos elementos en el ámbito escolar.

Los niños ingresan a la escuela con una serie de conocimientos previos adquiridos en el entorno familiar y la vida cotidiana, los cuales no sólo se refieren a contenidos específicos, sino que conforman toda una manera de concebir el mundo. Esos conocimientos expresados por medio de su lengua son el punto de partida y el apoyo para el aprendizaje y el desarrollo de las actividades en aula, además de proporcionar al niño mayor confianza en la clase.

En este sentido, uno de los elementos que contribuye al aprendizaje y al desarrollo cognitivo del niño es el uso de la lengua materna<sup>13</sup> en el aula. Tal como Poth (1998: 9 - 10) señala:

Los psicólogos nos han mostrado claramente que reprimir en un niño el habla materna es sumamente nocivo para el desarrollo de sus aptitudes cognoscitivas. Se perjudica de ese modo el buen desarrollo ulterior de sus facultades de expresión en la lengua no materna que tendrá que aprender ulteriormente. Al privar al joven alumno de la posibilidad de utilizar su habla familiar para proporcionarle un instrumento de comunicación totalmente inexplorable todavía, al principio de la escolaridad, la escuela lo condena a la imposibilidad material de exteriorizar sus sentimientos y sus intereses.

A través de la lengua materna, utilizada como medio activo de su lenguaje, el niño es capaz de reflexionar, comparar, evaluar, expresar intereses, necesidades, sentimientos y emociones. Así, progresivamente va construyendo y enriqueciendo la estructura de los pensamientos y conocimientos de acuerdo con los distintos medios que le rodean. Del mismo modo, este permanente desarrollo va creando la necesidad de conocimientos más elaborados y el uso más académico de la lengua.

En la escuela, el habla de los niños muestra la dimensión social y contextualizada de sus pensamientos por medio de las interacciones con el profesor y sus compañeros. Según Candela (1994: 7) “las expresiones orales se toman entonces como

---

<sup>13</sup> La lengua materna, según Mamani (1982: 6) es “la adquirida por el niño durante sus primeros años de vida, es la que aparte de su función comunicativa, practica y emplea, por ende lo actualiza en el tiempo, además le sirve como instrumento de libre pensamiento y de autoexpresión”.

significados construidos en un contexto de interacción, como productos de una confrontación en relación con otros y con una posición precisa en la conversación y no como evidencia de modelos cognitivos personales”. Así, “para juzgar de la lógica de los niños basta, con frecuencia, hablar con ellos. Basta también observar cómo hablan entre sí” (Piaget 1984: 12). Es muy importante tomar en cuenta este aspecto para el trabajo con los niños en el aula.

Las expresiones de los niños escolares estarán relacionadas íntimamente a los objetos que les rodean y a la manipulación directa de las cosas, como lo plantea Piaget (op. cit.: 39): “Sus primeros intereses, sus primeros juegos, sus dibujos, son esencialmente realistas, y tienden únicamente hacia la imitación de lo que es. En una palabra, el pensamiento del niño tiene todas las apariencias de una tendencia exclusiva de realismo”. Por tanto, las manifestaciones orales estarán en íntima relación con el ambiente que le rodea.

Para comprender ese ambiente o contexto que le rodea, el niño recurre a diferentes tipos de inteligencia. Así los niños se educan, memorizan, comprenden y actúan de diferentes maneras, como Gardner (1997: 27) afirma:

... todos los seres humanos son capaces de conocer el mundo de siete modos diferentes,... todos somos capaces de conocer el mundo a través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y una comprensión de nosotros mismos. Donde los individuos se diferencian es en la intensidad de estas inteligencias... y en las formas en que se recurre a esas mismas inteligencias y se las combina para llevar a cabo diferentes labores, para solucionar problemas diversos y progresar en distintos ámbitos.

Entre estas inteligencias, el lenguaje es fundamental para la categorización de muchos objetos y elementos del mundo, sin desmerecer, claro, las demás que enuncia el autor. Es decir, el lenguaje permite al niño la capacidad de expresar sus conocimientos adquiridos del mundo real, además de manifestar sus sentimientos y emociones.

Así, a medida que el niño va creciendo físicamente, también va progresando en lo cognitivo. Si en un primer momento sus pensamientos y expresiones estaban ligados a la realidad, se presenta la situación en que sus palabras “se hallan sistemática y continuamente presentes sin sus referentes” (Bruner 1995: 107). Por tanto, se inician los procesos simbólicos dejando atrás los hechos concretos; no obstante, para entender los conceptos, es preciso que el niño traduzca las ideas a la estructura interna del lenguaje.

El desarrollo cognitivo relacionado a la habilidad comunicativa conlleva aspectos elementales que dan cuenta de la capacidad que tiene el hablante, en este caso, el

niño, de decir con su lengua lo que piensa, sabe y siente en las sesiones de clase; además de expresarlo adecuadamente respondiendo a una situación comunicativa.

### **3.4. Dialecto o variante dialectal**

Cuando una persona o niño tiene dominio y conoce su lengua, también es capaz de reconocer variantes dialectales o dialectos en el habla de los demás, aspecto que se desarrollará a continuación.

La palabra dialecto se utiliza generalmente para referirse a las variedades de una lengua que se ven como subordinadas, desde el punto de vista social, puesto que algunas de ellas adquieren más prestigio que otras, llegando a transformarse, en algunos casos, en la lengua estándar. En cambio, desde la perspectiva lingüística, no existe ninguna variedad mejor que otra, simplemente son diferentes (Yule 1998: 259).

Los dialectos o variedades se diferencian de otros de la misma lengua, por lo menos en tres niveles: en la gramática o sintaxis, en el vocabulario y en la pronunciación (Romaine 1996: 34-35). De manera específica, la variedad asociada con un determinado lugar geográfico es denominada dialecto regional. Este tiende a identificarse con mayor claridad cuanto más alejado esté geográficamente, y por lo mismo, da cuenta de la procedencia del hablante. Precisamente, esto sucede con la lengua aimara, puesto que tiene variantes diferenciadas según el lugar geográfico de donde proceden los hablantes, por ejemplo, el dialecto hablado en la región de Oruro es muy distinto a la variante de La Paz. Incluso, solamente considerando el territorio paceño, en su interior existe diferencias, aunque no muy marcadas entre sus hablantes (provincia Ingavi y Loayza)<sup>14</sup>.

### **3.5. Préstamos léxicos**

En un contexto donde coexisten dos lenguas también se hacen visibles los préstamos léxicos. El préstamo significa tomar palabras de algunas otras lenguas para introducirlas en otra. Resulta “difícil imaginarse una lengua que no haya tomado prestadas palabras de otra lengua, al igual que no hay cultura que haya surgido de la nada” (Appel y Muysken 1996: 245). Generalmente, los préstamos influyen directamente en el idioma, ya que el aspecto más característico y visible de la lengua es el vocabulario que posee.

Sería sencillo si al hablar de préstamos, solamente se tratara de situaciones “... cuando una palabra de una lengua A se incorpora plenamente, con su forma y su

---

<sup>14</sup> Experiencia personal.

significado, a una lengua B, sobre todo si designa un objeto o una realidad nuevas” (Moreno 1998: 265 - 266). Sin embargo, no resulta tan fácil, pues existe una variedad de tipos de préstamos, algunos fáciles de identificar y otros que apenas se nota que son términos de otra lengua. En este sentido, Einar Haugen<sup>15</sup> (op. cit.: 266) distingue la siguiente tipología de préstamos: los préstamos puros, los híbridos o mezclados y los calcos.

Los **préstamos puros** (*loanwords*) consisten en la importación de una palabra de otra lengua sin provocar el desplazamiento de ningún elemento léxico de la lengua receptora. Es decir, es una incorporación morfé mica sin sustitución. En cambio, los **préstamos híbridos o mezclados** (*loanblend*) son aquéllos en los que, además de importarse un elemento léxico nuevo, se produce una sustitución morfé mica parcial. Finalmente, los **calcos** (*loanshifts*) que implican la incorporación, desde la lengua A, de un significado que se asocia a una forma ya existente en la lengua B. Es decir, son la “...traducción literal de los elementos de una palabra a la lengua que la toma prestada” (Yule 1998: 77).

Desde el punto de vista de su utilidad, existen préstamos que sí son necesarios porque son términos que no se encuentran en el sistema léxico de una lengua y llegan a enriquecerlo. Sin embargo, otros préstamos no son necesarios, puesto que las palabras incorporadas tienen equivalentes en la lengua receptora. En este último caso, la sustitución de vocablos que se produce en una lengua, por términos ajenos, generalmente se da por la influencia y el prestigio social que tiene la lengua de la cual se prestan las palabras. Es decir, si bien algunos préstamos son convenientes para el desarrollo de la lengua, otros solamente desplazan el vocabulario con el que cuenta un idioma, y estos podrían ser evitados por los propios hablantes.

Toda lengua cuenta con una riqueza léxica para representar un determinado dominio de fenómenos, que se traducen en una forma de entender y ver el mundo, así en el ámbito léxico, “... toda lengua codifica ciertos sectores de experiencia con mayor profundidad que otros” (Bruner 1995: 96-97). Por ejemplo, así como hay préstamos léxicos del castellano en las lenguas originarias también existen préstamos de las lenguas indígenas en el castellano según los ámbitos de desarrollo de cada lengua y cultura. Esto sucede, con la lengua aimara, específicamente en el vocabulario, pues tiene una riqueza léxica variada en el ambiente familiar y cotidiano, pero no cuenta con la suficiente terminología en el ámbito escolar, puesto que este ámbito es propio del

---

<sup>15</sup> Haugen, Einar. 1953. **The Norwegian Language in America: A study in Bilingual Behavior**. Filadelfia: University of Pennsylvania Press. Citado en Moreno, Francisco. 1998. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, S.A.

castellano y no del aimara. La situación anterior hace que la lengua aimara presente limitaciones para expresar contenidos curriculares desarrollados en la clase y, por tanto, se recurre a préstamos léxicos del castellano. Esta es la circunstancia particular que se vive en las escuelas EIB<sup>16</sup> de las áreas rurales donde se ha incorporado la lengua originaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La limitación lexical descrita arriba no es casual, pues, por un lado, en las comunidades rurales y contextos urbanos el aimara está en una situación de lengua minoritaria frente a la presencia del castellano. Es decir, el castellano va desplazando cada vez más al aimara restringiéndolo al ámbito familiar y comunal. Esta situación es evidente, en los constantes préstamos provenientes del castellano, que utilizan los hablantes aimaras, principalmente en el ámbito académico. Y por otro, con la implementación de la EIB en las escuelas del área rural dicho desplazamiento lingüístico continuará mientras no se haga el esfuerzo de desarrollar el léxico necesario del aimara en el nuevo ámbito, a pesar que actualmente esta realidad va revirtiéndose, en alguna medida, aunque con algunas restricciones.

Uno de los esfuerzos de la Reforma Educativa para enriquecer el léxico del aimara en el ámbito educativo y alejarse, en alguna medida, de los constantes préstamos del castellano, fueron los trabajos de acuñación y recuperación de términos en desuso para desarrollar la lengua, plasmados en diccionarios, siendo uno de ellos, el “vocabulario pedagógico aimara” (1993) que forma parte de los materiales del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Este trabajo presenta términos especializados distribuidos por áreas de conocimiento y, además, tiene doble entrada; es decir, se puede buscar un vocablo en castellano o en aimara. Es un material sencillo y práctico para su uso en clases.

El análisis de los préstamos léxicos es sustancial en el contexto de la EIB donde el aimara amplió su ámbito de uso del familiar al educativo, donde hay nuevas cosas y objetos que nombrar. Es decir, en el ámbito educativo el aimara tiene la necesidad de nuevo léxico que hay que crear acudiendo a la creatividad del hablante o, en todo caso, prestar del castellano. El otro tema que es importante considerar respecto a los préstamos es la sustitución o desplazamiento de léxico existente en la lengua aimara por otros términos innecesarios del castellano y que, en alguna medida, restringen el mantenimiento y desarrollo del aimara.

---

<sup>16</sup> Según las observaciones en el trabajo de campo III. Julio 2002.

### 3.6. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus beneficios

Bolivia es un país multilingüe y pluricultural; al igual que otros países del mundo, en él coexisten distintos pueblos que tienen diferentes formas de vida, cultura y lengua. Unos hablan un solo idioma, otros, dos o más lenguas (UNSTP – UNICOM 1995b: 4). La anterior afirmación puede ser confirmada en las obras de Díez y Murillo (1998) y Lema (1998), que hacen una caracterización sociodemográfica de los pueblos de la Amazonía, el Oriente y Chaco bolivianos. Estos estudios ponen en conocimiento que no sólo existen quechuas y aimaras, sino otras culturas y lenguas.

El reconocimiento de los pueblos y culturas de Bolivia en el ámbito de las políticas de Estado de fines del siglo XX tiene que ver con una serie de experiencias que se llevaron a cabo desde los años 30 (movimientos indígenas, escuelas indígenas y otras experiencias innovadoras), que permitieron el ascenso y la valoración de los sectores mayoritarios, comunidades y pueblos indígenas, ante la sociedad nacional (López y Küper 2000: 28 - 37)<sup>17</sup>.

Este reconocimiento de la diversidad del país está muy relacionado con las nociones de interculturalidad y bilingüismo, que dan cuenta no sólo de las distintas lenguas existentes, sino también de las relaciones entre los diferentes pueblos y comunidades.

La interculturalidad, según Valiente (1996: 295)

... se ha convertido en acompañante inseparable de propuestas pedagógicas en sociedades multiculturales. La comunicación entre las culturas en base del respeto por las diferencias es concebida como un objetivo principal de una propuesta pedagógica que asume como tarea el desarrollo de la persona en tanto ser humano maduro y razonable hacia un proceso de convivencia responsable con 'los otros' y hacia una percepción del mundo, entendido éste como un espacio histórico común compartido.

En este contexto, la EIB toma en cuenta, en el aprendizaje de los niños (as), sus experiencias de vida y saberes que son el resultado de las interacciones con el medio natural y social donde se encuentran. Además, valora las ideas que expresan y las actividades que realizan dentro y fuera de la escuela. Esto permite acrecentar la perspectiva del desarrollo de los escolares para el futuro.

En este sentido, la EIB, además del aprendizaje de una segunda lengua, valora e

---

<sup>17</sup> Para ampliar las referencias relativas a las experiencias mencionadas, ver los textos: Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia. 1991. **Hacia una educación intercultural bilingüe**. La Paz: Jayma. Pérez, Elizardo. 1992. **Warisata. La escuela ayllu**. La Paz: Ceres / Hisbol. Amadio, Massimo y Madeleine Zúñiga. 1989. **La educación intercultural y bilingüe en Bolivia. Experiencias y propuestas**. La Paz: MEC/UNICEF. Choque, Roberto y otros. 1992. **Educación Indígena. Transmisión de valores, bilingüismo e interculturalidad hoy**. Quito: ABYA – YALA. Salmón, Josefa. 1997. **El espejo indígena. El discurso indigenista en Bolivia 1900 – 1956**. Colección Academia Nº 5. La Paz: Plural / UMSA.

incorpora la lengua materna del niño (a) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que ésta es la portadora de las experiencias y saberes que lleva a la escuela el educando (Pineda s/f: 15) puesto que, desde que nace, se socializa, aprende a significar los objetos y el contexto que le rodea, como se dijo más arriba, a través de su idioma.

Zúñiga, Sánchez y Zacharías (2000: 2) afirman que: “La educación intercultural significa no sólo tomar en cuenta la cultura de los niños, sino también prepararlos para que establezcan relaciones de respeto, mutua aceptación y enriquecimiento con los miembros de culturas diferentes y que hablan otras lenguas”. Es decir, los niños aprenden a aceptar las diferencias de los otros incluidos sus profesores, sus padres y ellos mismos como sujetos individuales, diferentes al resto, comprendiendo que tienen las mismas oportunidades que los demás.

Por su parte, la Segunda Maestría en Educación Intercultural Bilingüe del Proeib Andes<sup>18</sup> (2001) define la EIB como un:

Enfoque político, educativo, crítico de construcción dialéctica orientada a conseguir democratización y reestructuración de las relaciones de poder, de respeto y el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística: para un desarrollo autónomo recuperando la tradición oral, las formas propias de aprender-enseñar y la cosmovisión de las diversas nacionalidades con la participación de la sociedad en su conjunto, buscando visibilizar las diferencias históricamente construidas para forjar igualdad de oportunidades en un contexto donde el ejercicio del poder sea equitativo, equilibrado, que genere conocimiento/ciencia y enfrentar el tema de la modernidad/postmodernidad partiendo de lo propio e incorporando aspectos positivos de otras culturas.

A pesar de su carácter amplio, la anterior definición detalla claramente lo que se quiere lograr con la implementación de la EIB; una sociedad más justa y democrática, principalmente, para las comunidades y pueblos indígenas y sus lenguas. Sin embargo, hasta el momento, los postulados no van más allá del ámbito educativo, a pesar de que se reconoce, al nivel de políticas de Estado, las lenguas y culturas de los pueblos indígenas.

En el ámbito educativo, la Educación Intercultural Bilingüe conlleva, como se describió anteriormente, el reconocimiento y la valoración de la forma de vivir y los conocimientos previos de los niños (as). Esto significa proporcionar mayores posibilidades de desarrollo integral a los niños (as) en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuelas.

---

<sup>18</sup> Esta definición fue trabajada colectivamente por los estudiantes de la segunda promoción de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe.

### **3.6.1. Marco legal: Planteamiento de la Reforma Educativa**

La implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia exigió contar con un marco legal que prescribiera el conjunto de estrategias para llevar a cabo este nuevo enfoque de la educación, que fue orientado principalmente hacia las comunidades y escuelas rurales.

Generalmente, la política educacional de un país está basada “en el conocimiento de la realidad nacional, regional y local, así como de las aspiraciones y necesidades de la población a que se va a aplicar y que pretende alcanzar los objetivos ideales en concordancia con el desarrollo económico, social y cultural del medio” (Mamani 1982:1). Así, con la política de la Reforma Educativa<sup>19</sup>, se reconoce la diversidad cultural y lingüística de Bolivia. Específicamente, el artículo 1º de la Ley de Reforma Educativa enuncia que la educación boliviana “es intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (Serrano 1996: 42).

Conforme a lo anterior, el artículo 9º de la misma ley reconoce dos modalidades de lengua para el trabajo en aula, que son: “-Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria. –Bilingüe en lengua nacional originaria como primera lengua, y en castellano como segunda lengua” (op. cit.: 53; UDI 2001: 56). Esta última modalidad está orientada principalmente a las poblaciones de áreas rurales que tienen como idioma una lengua originaria. También los idiomas indígenas están reconocidos en el D. S. 23950, Art. 11, que dice: “la educación bilingüe persigue la preservación y el desarrollo de los idiomas originarios a la vez que la universalización del uso del castellano” (op. cit.: 82).

Con estos enunciados “la ley 1565 posibilita y potencia el desarrollo del bilingüismo en el país, cuando pone al alcance de todos los beneficios del aprendizaje de un idioma distinto al conocido” (UNSTP - UNICOM 1995b: 26). Asimismo, garantiza a los niños (as) hablantes de una lengua originaria el conocimiento, uso y disfrute de su propio idioma (Serrano 1996: 115). Para ellos, se plantea que empiecen su educación en la escuela en su lengua materna, y gradualmente vayan adquiriendo “el castellano como segunda lengua hasta lograr una competencia comunicativa amplia, tanto a nivel académico como social” en ambas lenguas (UNSTP - UNICOM 1995b: 28). Respecto a la cantidad de tiempo dedicado tanto a la lengua originaria como a la segunda lengua, se propone que:

---

<sup>19</sup> Expresada mediante la Ley 1565 del 7 de julio de 1994.

Hacia el segundo ciclo y durante el tercero,...los alumnos mantengan una sesión diaria de castellano como segunda lengua y que – además de la lengua materna – usen el castellano en las diversas áreas de aprendizaje, partiendo gradualmente, en el segundo ciclo, de un 25% hasta alcanzar un 50% y, manteniendo este porcentaje en el tercer ciclo. (UNSTP – UNICOM 1995a: 15)

En términos de modelos, se adopta “un modelo de educación bilingüe de mantenimiento” (UNSTP - UNICOM 1995b: 28). Esto significa que se usará, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto la lengua materna como la segunda lengua y que se buscará el fortalecimiento de la primera para lograr el desarrollo cognitivo del niño. Es decir, “el modelo de mantenimiento se propone como meta lograr un **bilingüismo aditivo**.”<sup>20</sup> Esto significa agregar a la lengua materna de los educandos una segunda lengua (castellano)” (op. cit.: 29; UNSTP – UNICOM 1995a:11, 13).

Por tanto, se estudiará el uso oral de la lengua aimara por parte de los niños (as) en los procesos de aula tomando en cuenta los planteamientos de la Reforma Educativa, principalmente cuando plantea el uso de la lengua originaria en el desarrollo de contenidos temáticos de las diferentes áreas de conocimiento, puesto que la ley solamente enmarca las estrategias y acciones educativas de manera general, siendo otra realidad lo que sucede en la práctica.

### **3.6.2. Beneficios de la Educación Intercultural Bilingüe**

Existen numerosos estudios donde se demuestran los beneficios de la educación intercultural bilingüe, es decir, de la enseñanza y aprendizaje en dos lenguas: en la lengua dominante en el contexto socio-cultural, en este caso el castellano, y la lengua materna del niño, valorando esencialmente está última. Tal como lo esboza Gleich (1993: 19),

Todos los especialistas en el campo de la educación están de acuerdo en que la enseñanza y la educación sólo pueden tener éxito si se garantiza el entendimiento entre los alumnos y maestros. Debido a que este entendimiento se realiza esencialmente a través de la lengua como medio, no hay ninguna duda de que la mejor garantía para el éxito de la enseñanza es el emplear como medio de comprensión la lengua que el niño domine mejor al entrar a la escuela.

En las escuelas bilingües, sobre todo debido al uso de la lengua materna, “que los niños se sienten más a su gusto es evidente, así como evidentes son sus avances en los procesos de aprendizaje” (D’Emilio 1993: 256). Esto también se pudo observar<sup>21</sup> en las escuelas que están en transformación; los niños (as) demuestran más confianza en la clase, sobre todo al dirigirse al profesor, en su idioma.

---

<sup>20</sup> El texto fue resaltado en negrita por quien escribe.

<sup>21</sup> Observaciones personales tanto en las escuelas de las comunidades de Viacha (1999 - 2000) como en el trabajo de campo II en la escuela objeto del estudio (2001).

Uno de los estudios principales sobre los beneficios de la educación bilingüe es el de Cummins, quien afirma que: "... los niños bilingües tienen mayor flexibilidad cognitiva en ciertos aspectos y están más capacitados para analizar el significado lingüístico que los niños monolingües" (1981: 39). No obstante, para contar con estas ventajas tienen que alcanzar ciertos niveles de bilingüismo coordinado<sup>22</sup>.

Respecto a estudios realizados en los países latinoamericanos con relación a la EIB, el más sobresaliente es el de López y Küper (2000: 38), quienes afirman que:

En los estudios llevados a cabo en la región, se ha podido comprobar que: Los alumnos y alumnas indígenas cuya educación es bilingüe, en comparación con sus pares que sólo reciben educación en castellano, tienen mejor rendimiento escolar en general (Bolivia, Guatemala, Paraguay y Perú)... Una educación bilingüe contribuye a incrementar el nivel de escolaridad de las niñas (Guatemala y Perú)... La educación bilingüe logra nivelar a niños y niñas en cuanto a su rendimiento en lenguaje y matemática...

Estas son aseveraciones basadas en los diferentes estudios que se realizaron al respecto, en los países que se menciona en la cita. López y Küper hacen notar los beneficios concretos de la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas acerca del mejoramiento del aprendizaje de los niños, sobre todo con la implementación de una educación bilingüe, con la incorporación de la lengua materna del niño. Además, esto conlleva "una dinamización de las relaciones sociocomunicativas en el aula, producto de una mayor y más activa participación de los niños y niñas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bolivia, Colombia, Paraguay y Perú)" (Ibíd.). Este aspecto genera también el aumento de la seguridad en sí mismos y la autoestima por parte de los educandos.

Así, los niños tienen mayores posibilidades de éxito escolar (ventajas cognoscitivas, afectivas y educacionales) principalmente, por el hecho de usar su lengua materna y recurrir a contenidos de su cotidianeidad, que les permiten apropiarse de conocimientos diversos relacionados con otras áreas del currículo escolar (López 1997: 64 – 65).

En el contexto boliviano, los beneficios de la EIB son similares. Después de la promulgación de la Ley de la Reforma Educativa, ésta se implementó en Bolivia en 1996, esencialmente en la educación primaria de las escuelas rurales aimaras, quechuas y guaraníes. Entre otros aportes visibles de la EIB hasta el momento, aunque con ciertas limitaciones, podemos mencionar por su pertinencia a la tesis, las siguientes:

---

<sup>22</sup> Cummins explica este aspecto a través de la teoría de los umbrales, desarrollada más adelante.

- El desarrollo del bilingüismo en el aula con la incorporación de la lengua materna del niño, junto al aprendizaje de una segunda lengua, para que éste pueda desenvolverse en diferentes contextos sociales.
- El niño es considerado sujeto principal de la educación, respetando sus características psicológicas, lingüísticas y culturales.
- Se ha iniciado la aplicación del concepto de interculturalidad en el accionar del aula, de la escuela y de la comunidad.
- El énfasis en la descentralización o diversificación curricular y en la participación comunitaria en la educación (Arratia, Choque y Salazar 2003:19).

Entre las principales debilidades de la EIB en las escuelas, a partir de lo expuesto anteriormente, están: El excesivo énfasis en el uso, manejo y desarrollo de la lengua materna originaria, descuidando la segunda lengua, y mínima atención a la interculturalidad y a la diversidad cultural en el aula (Ibíd.).

Entre las deficiencias, también de manera general, el Ex Ministro de Educación, Hugo Carvajal, opinaba que hasta el momento la Reforma Educativa es insuficiente, “ella ha sido percibida como un proceso demasiado gradual” que “... buscó objetivos de calidad, mejoramiento docente y bilingüismo”, pero uno de los errores fue que los profesores no participaron en las acciones, sino que los cambios se hicieron sin consultar su opinión. Consideraba que el mecanismo inmediato para lograr el mejor rendimiento de los niños es la nutrición escolar (desayuno). Además, afirmaba la necesidad de priorizar la formación técnica de los estudiantes y la capacitación inmediata y masiva de los docentes (La Razón 20/08/03).

Por otro lado, también se realizaron estudios evaluativos, desarrollados más adelante, sobre los resultados del nuevo enfoque enmarcado en la Educación Intercultural Bilingüe, aunque con perspectivas y conclusiones diferentes, pero que podrían servir para enriquecer y mejorar, en la práctica, los planteamientos de la Reforma Educativa.

Una de dichas investigaciones es la de Torrico y Yapu (1999) en tres comunidades rurales de Cororo y en dos Centros de Formación Docente (INS Mariscal Sucre y Normal Rural Simón Bolívar) en el departamento de Chuquisaca. En el estudio se muestran importantes aspectos de reflexión sobre la puesta en marcha de la Reforma Educativa. Entre otras cuestiones, si bien no se toca directamente el aspecto lingüístico de la EIB, se da a conocer que, específicamente, con la enseñanza en la lengua materna del niño, se está llegando a imponer una lengua originaria (quechua) con normas no conocidas por los hablantes (normalización), a veces ni aceptadas por las comunidades, pero que es enseñada en la escuela, y de esta manera, esta

institución continúa cumpliendo su función alfabetizadora, similar a lo que se hacía con el castellano (Torrigo y Yapu 1999: 725 - 726). Además, la investigación muestra que el objetivo último de los padres de familia, es que sus hijos aprendan el castellano por la funcionalidad que tiene esta lengua en la sociedad. Mientras eso suceda, aprueban también el aprendizaje del quechua (op. cit.: 730 - 731). Al parecer, para las comunidades no es importante que sus niños y niñas aprendan en la lengua materna, siendo más importante el aprendizaje del castellano.

Según el documento, por la diversidad de las situaciones en cada contexto, sobre todo rural, los roles del niño y del profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje no han cambiado. El docente continúa siendo el principal actor en el proceso educativo; sustituirlo con la producción de materiales y dejar al educando como constructor de sus conocimientos, es “hacer de los niños los responsables de su propio fracaso” (Torrigo y Yapu 1999: 727). En resumen, el documento hace comprender que existe una distancia entre lo que está escrito y la práctica en los contextos educativos particulares en torno a la EIB.

Entre 1997 y 1999 se tiene otro estudio, de una posición claramente contraria a la Reforma Educativa, es el realizado por Arnold y Yapita (2000) desde una perspectiva andina acerca de la marcha de la ley 1565 en el contexto aimara del departamento de Oruro. Estos autores afirman, entre los resultados de interés para la tesis, que la RE intenta introducir nociones foráneas sin tomar en cuenta las propias prácticas textuales andinas. La reforma desconoce las lenguas, literatura y prácticas textuales amerindias, y por tanto, las lenguas y culturas andinas se ven afectadas bajo la escritura alfabética. También resaltan la incoherencia y la distancia que existe entre la forma de normalización escogida para escribir el aimara y la producción oral (Arnold y Yapita 2000: 411 - 418). Asimismo, aseveran que no existen resultados con la Reforma en cuanto a aprovechamiento: “A pesar de todos los esfuerzos humanos y la totalidad de recursos financieros de la Reforma, la situación en el aula de las escuelas que visitamos es prácticamente igual que antes, o cuando no, mucho peor” (op. cit.: 413).

Ambos estudios mantienen la postura de que existe una distancia muy marcada entre el contenido de la Reforma Educativa y lo que realmente está sucediendo en las escuelas rurales, tanto en el contexto quechua como en el aimara. Del mismo modo, un punto de encuentro importante entre las dos investigaciones, es que la lengua originaria enseñada en el aula no está de acuerdo a las prácticas orales de las comunidades, razón por la cual, en algunos casos, provoca su rechazo por parte de los padres de familia.

Otro autor, Rolando Barral, también corrobora en alguna medida los anteriores estudios, pero el suyo está localizado en el ámbito urbano, en setenta y tres establecimientos de las ciudades de La Paz y El Alto que están con los programas de mejoramiento y transformación de la RE (1998 - 2000). Es un trabajo crítico orientado a la Reforma Educativa. Entre sus resultados, el autor afirma que se continúa con la castellanización a través de la enseñanza de la lengua materna, siendo más efectiva con la EIB. Asimismo, afirma que el bilingüismo de doble vía no se da porque mientras los “nativos” tienen que aprender el castellano como L2, los de la ciudad no están obligados a aprender una lengua originaria (Barral 2002: 228).

Sin embargo, con la aplicación de la Reforma Educativa en las escuelas rurales, a pesar de todas las limitantes que pueda existir desde diferentes puntos de vista, también existen resultados alentadores<sup>23</sup>, en cuanto a la mayor participación y aspectos relacionados con la autoestima de los niños que están con la modalidad bilingüe, principalmente por el uso de la lengua originaria en el aula, como se dijo anteriormente. Asimismo, la lengua materna se convierte en el medio más efectivo para el aprendizaje de los escolares, porque entienden mejor los contenidos en la lengua que más dominan (Nina y Flores 2001; Siles 2001: 61).

### **3.7. Uso de lenguas en la escuela**

Este acápite está orientado a enmarcar teóricamente el uso de las lenguas en la escuela, enfatizando principalmente el rol de la lengua materna en el aprendizaje de los niños, a pesar de que ya se mencionó este punto, por la relación que tiene con los aspectos tratados anteriormente.

También se desarrollará en esta parte, por su correspondencia con el uso de la lengua materna, el tema de la participación del niño en el aula, a partir de los postulados del constructivismo cuyos principios consideran al educando como actor principal en la construcción de sus conocimientos; todo lo anterior, visto desde el planteamiento del nuevo enfoque de la Reforma Educativa.

#### **3.7.1. Lengua materna en la escuela bilingüe**

La lengua juega un papel importante en el ámbito de la educación, principalmente en el aprendizaje y comprensión de los niños (as), así como lo explican Edwards y Mercer (1994: 33)

El rol del lenguaje en el desarrollo de la comprensión se ve así caracterizado de

---

<sup>23</sup> Observaciones realizadas en las escuelas de Viacha (2000) y en el trabajo de campo I, II y III (2001-2002).

dos modos distintos. En primer lugar, proporciona un medio para enseñar y aprender. En segundo lugar, es uno de los materiales a partir de los cuales el niño construye un modo de pensar.

El lenguaje es el medio por el cual los niños (as) construyen sus comprensiones de los contenidos en las clases, así como la forma de expresar sus propias ideas, ya sea de manera espontánea o dirigida, en los procesos de aula. De esta manera, en el contexto escolar, cuando los niños usan, principalmente, su lengua materna, se dan interacciones verbales espontáneas, tanto al interior de las clases, como fuera de ellas, dándose situaciones comunicativas en que se alternan dominios y estilos de uso oral de su lengua (basado en Rockwell et al. 1989: 33). Esto es lo que sucede en las escuelas donde priorizan la lengua materna en el aprendizaje de los niños y también cuando se toma en cuenta las características sociolingüísticas y culturales propias de las comunidades a las que pertenecen los escolares.

En este sentido, según la propuesta de la Reforma Educativa “la escuela debe ser abierta, con mayor espacio, sin romper la continuidad con la vida cotidiana [y la lengua]. Es el lugar de confluencia de las ideas creativas de los habitantes, el lugar en el cual se busca el beneficio de todos los ciudadanos” (UNICOM s/f: 7), y especialmente el de los niños y niñas.

En el marco de las propuestas de la Educación Intercultural Bilingüe, la escuela cobra mayor importancia porque en ella se da el desarrollo afectivo y cognitivo del niño (a), principalmente a través del uso de su lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua. Así, “la escuela bilingüe está concretamente favoreciendo cambios lingüísticos trascendentales en el campo de los ámbitos y tipos de uso de las lenguas vernáculas” (Chiodi 1993: 182), favoreciendo su desarrollo en el ambiente educativo, como idioma materno de los niños/as pertenecientes a comunidades y pueblos indígenas.

En la Reforma Educativa, cuando se habla del uso de la lengua materna en el aprendizaje de los niños, este idioma es considerado como lengua instrumental, puesto que es la que vehiculiza los contenidos desarrollados en clase. Es decir, no solamente los escolares se comunican o expresan a través de la lengua que más dominan, sino que por medio de ella organizan sus pensamientos y los conocimientos que adquieren construyendo nuevas comprensiones (UNSTP-UNICOM 1995a: 28). Así, el carácter instrumental que tiene la lengua materna de los niños es fundamental para el aprovechamiento de los mismos.

En este punto, para destacar la importancia de la lengua materna, Appel y Muysken

(1996: 157) basados en los trabajos realizados por Cummins<sup>24</sup> explican la importancia del desarrollo de la primera lengua del niño para el aprendizaje de la segunda lengua, con relación al mundo académico y educativo, a través de la hipótesis del desarrollo interdependiente. Según esta teoría, “un nivel elevado de competencia en la primera lengua hace posible un nivel similar en la segunda” (Ibíd.). Es decir, la adquisición de la segunda lengua se beneficiará de las habilidades en la primera. Así, según esta hipótesis, el niño debe previamente desarrollar su primera lengua en la escuela en términos tanto de habilidades comunicativas interpersonales básicas (BICS), como de competencias académicas lingüístico-cognitivas (CALP), para luego transferir estas competencias a la segunda lengua.

En relación con lo anterior, la hipótesis del umbral plantea “que puede haber niveles umbrales de la proficiencia lingüística que los niños bilingües deben obtener, a fin de evitar déficits cognitivos y permitir que los aspectos potencialmente beneficiosos de convertirse en bilingües influyeran en el desarrollo cognitivo” (Cummins 1981: 41). Así los niños bilingües al alcanzar el umbral de bilingüismo proficiente obtendrán mayor rendimiento escolar.

Basándose en la hipótesis del umbral y del desarrollo interdependiente, Appel y Muysken (1996: 167) señalan que:

Se pueden explicar los resultados positivos que suelen obtener los programas de educación bilingüe... La hipótesis del desarrollo interdependiente da cuenta de la adecuada adquisición de una segunda lengua por parte de niños instruidos en su primera lengua durante una parte considerable del currículum. Los niveles relativamente elevados de competencia en las dos lenguas que se obtienen propician determinados aspectos del desarrollo cognitivo, como predice la hipótesis del umbral.

Además, Appel y Muysken, basados también en Cummins, expresan la distinción entre dos formas de competencia lingüística: fluidez superficial y conocimiento lingüístico-conceptual. Esto significa que “los niños... suelen ser capaces de comunicarse de forma efectiva en todas las situaciones cotidianas (fluidez superficial), pero carecen del conocimiento lingüístico-conceptual necesario para el desarrollo de habilidades lingüísticas académicas, especialmente las relacionadas con la lectura y escritura” (op. cit.: 157).

Con toda esta fundamentación y de acuerdo a los planteamientos de la Reforma Educativa, son las habilidades comunicativas y lingüísticas las que se desarrollan en

---

<sup>24</sup> Cummins, J. (1976). “The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses”. Capítulo 9 de su **Working Papers on Bilingualism**. 1-43.

Cummins, J. (1979). “Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children”. **Review of Educational Research**. N° 49. 222-251.

las aulas, tanto en la primera como en la segunda lengua, para lograr el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños. Es en este proceso donde se enfatiza el uso de la primera lengua o idioma materno de los educandos por su importancia, principalmente, para aquellos escolares que tienen como lengua materna un idioma originario (aimara, quechua, guaraní, etc.).

### **3.7.2. Lengua y participación del niño en el aula desde el constructivismo**

Actualmente, con la EIB, no se puede hablar de la lengua y la participación del niño en el aula sin referirse al constructivismo y a todo lo que significa este enfoque educativo. Esta concepción es la que orienta los lineamientos de la Reforma Educativa Boliviana, que actualmente se está aplicando en las aulas, aunque con algunas limitaciones, según el contexto y las características particulares de cada centro escolar.

Desde el punto de vista educativo, el término del constructivismo proviene del énfasis dado a la "...actividad mental constructiva de las personas en los procesos de adquisición del conocimiento" (Capella y Sánchez 1999: 79). Así, el individuo se construye en su relación con el ambiente, tanto en sus aspectos cognitivos, sociales como afectivos y, por tanto "el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* del ser humano" (Carretero 1993: 21). Existe una relación dinámica entre el individuo y la realidad, pues es él quien la construye.

Detrás del término constructivismo se encuentran teorías y enfoques explicativos del comportamiento humano, como la teoría psicogenética de Piaget, la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner, las estructuras cognitivas y el aprendizaje significativo de Ausubel, la relación interpersonal en el aprendizaje, propuesta por Vigotsky y la teoría del aprendizaje social de Bandura (Capella y Sánchez 1999: 83 - 106). Estas teorías han llegado a ser los componentes de lo que se entiende por constructivismo.

El enfoque del constructivismo en el aula se define como: "... una forma de entender la enseñanza – aprendizaje como un proceso activo, donde el alumno elabora y construye sus propios conocimientos a partir de su experiencia previa y de las interacciones que establece con el maestro y con el entorno" (Frisancho 1996: 7). De esta manera, se reconoce que el niño ingresa a la escuela con una serie de conocimientos y experiencias previas, que son muy importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. También es fundamental el rol del docente como facilitador para la elaboración de aprendizajes nuevos a partir de lo que ya conoce el niño.

Un aspecto que es digno de mencionar, es que el constructivismo no sanciona los errores de los niños, sino más bien los toma como fuentes de nuevos aprendizajes.

También juega un papel muy importante el trabajo cooperativo y el clima de confianza del aula para favorecer la libre expresión del niño. A este último aspecto favorece mucho la conformación de grupos de trabajo, donde los mejores son aquéllos que integran a niños de distintos niveles de competencia (op. cit.: 16).

En este entendido, el enfoque del constructivismo permite o da las facilidades para que el niño participe y se exprese libremente en el aula, principalmente a través de su lengua, y con la ayuda del profesor. Así, los educandos serán activos participes en la clase, con el fin de construir sus propios conocimientos.

En este sentido, a partir de la concepción del constructivismo y en relación con el uso de la lengua materna, la participación de los niños en la clase se define como: "...su mayor o menor involucración en prácticas de interacción verbal espontánea tanto entre ellos como con los profesores, o bien en otras de tipo verbal propias de las demandas de las clases" (Rockwell et al. 1989: 121).

De acuerdo con Fuéguel (2000: 12) "el alumno es el actor de su propio proceso de enseñanza – aprendizaje, y el maestro, el director que da las consignas, sostiene el encuadre y desaparece detrás del telón para dar lugar a los sujetos actores". Es decir, el niño construye sus propios conocimientos, como ya se dijo, a partir de lo que ya domina, con la orientación del profesor. Asimismo, con su actuar y participación influye en el clima del aula favoreciendo su propio aprendizaje.

### **3.8. Escuela y aula multigrado**

Es necesario precisar lo que se entiende por aula multigrado, puesto que la sala de clase que fue objeto de las observaciones tiene esta característica (cuarto y quinto año de primaria). Así, es necesario definirla en sus particularidades para la comprensión de lo que se trata.

La denominación de aula y/o escuela multigrado corresponde a la situación en que un maestro(a) atiende a niños de diversos grados en un mismo ambiente (IEEPAC 1992: 25). "La existencia de las escuelas multigrado responde a una situación que se presenta debido a la baja densidad poblacional. Un maestro no puede trabajar con sólo 5 a 10 alumnos de un mismo grado, porque el costo de la educación se elevaría demasiado" (Subirats, Nogales y Gottret 1991: 15). En la realidad boliviana, las aulas y escuelas multigrado se encuentran, en su mayoría, en las áreas rurales.

En respuesta a la existencia de escuelas multigrado que requieren una específica atención, el Gobierno de Bolivia, en convenio con el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), a mediados de la década del ochenta, ejecuta el Programa de Escuela Multigrado (PEM), a partir de diversas experiencias vividas por los mismos

maestros. Este se desarrolla en los departamentos de Chuquisaca, Potosí, Tarija, Oruro y La Paz (op. cit.: 9).

Los objetivos del Programa de Escuela Multigrado (Montellano y otros 1992: 13) son mejorar la calidad y eficiencia de la educación incorporando tanto la cultura como la ciencia tecnológica; lograr que los niños sean protagonistas de su aprendizaje con un espíritu de trabajo creador y productivo, y que el docente se convierta en un facilitador de las acciones educativas; diseñar un currículo que responda a las necesidades tanto del niño, de la comunidad y del país; y lograr la integración entre escuela y comunidad. Así, los pilares fundamentales del PEM son: organización escolar, planes y programas, metodología y materiales y capacitación docente (Subirats, Nogales y Gottret 1991:16).

Desde el punto de vista metodológico, los procesos de enseñanza y aprendizaje en un aula multigrado se caracterizan, entre los aspectos principales, por brindar espacios de reflexión y participación a los niños para que aporten a la clase. El aula multigrado es un lugar donde el profesor tiene una actitud de escucha y de confianza hacia los escolares. Asimismo, el docente desarrolla contenidos a través de actividades que tienen sentido y significado para los educandos, es decir, establece relaciones entre los conocimientos que se enseñan en la clase y aquéllos que ya conocen los alumnos. Además, éstos son autónomos en la realización de las actividades educativas. El juego también se convierte en un ingrediente importante en el aprendizaje. (IEEPAC 1992: 34 – 52; Montellano y otros 1992: 27 - 77).

Estas características de la escuela multigrado fueron posteriormente retomadas en los lineamientos de la actual Reforma Educativa Boliviana en el marco de la Educación Intercultural y Bilingüe sobre todo para las áreas rurales, para el trabajo en aula con los niños y niñas de diferentes niveles que comparten un mismo salón de clases, en la forma de la organización del aula (rincones) y de la ubicación de los niños.

### **3.9. La concepción de la vida cotidiana**

Por mucho tiempo la vida cotidiana ha sido ignorada, como si no existiera o fuera nada interesante para el mundo del conocimiento y la intelectualidad, sin embargo en los últimos años la noción de vida cotidiana ha ido asumiendo “...una importancia creciente en los escritos de diferentes autores...Bastaría con remitir –en el orden histórico de aparición del problema- a Lefebvre, Lukács y Kosik” (Heller 1998: 7).

En este sentido, la vida cotidiana:

...es contradictoria pues en ella pervive la rutina, ‘lo mismo de siempre’, que absorbe nuestros sentidos y nos lleva a la pasividad y al conformismo; pero

también permite que vivamos situaciones especiales, complejas e irrepetibles en las que surgen y se manifiestan los intereses sociales y las ideas que tenemos acerca del mundo y la sociedad. (Rojas y Ruiz 1998: 9)

En la vida cotidiana existen dos aspectos contradictorios pero que coexisten. Por un lado, están las normas y las relaciones sociales que nos dicen qué hacer y qué es lo que está prohibido realizar conforme al grupo social donde uno pertenezca. Por otro, es un espacio donde es posible desarrollar una serie de potencialidades “como sujetos histórico-sociales a fin de conocer críticamente la realidad en la que vivimos y participar en su transformación” (Ibíd.).

Precisamente el mundo cotidiano que vivimos influye en la estructuración de los conceptos en nuestro pensamiento y no solamente es una cuestión del intelecto; al mismo tiempo, “...nuestro sistema conceptual desempeña un papel central en la definición de nuestras realidades cotidianas” (Lakoff y Johnson 1991: 39). De esta manera, el individuo inmerso en su vida cotidiana asume una determinada ideología o una forma de concebir el mundo para dirigir su vida y en la organización de su propia forma de vivir (Heller 1998: 16).

Por tanto, las personas no pueden estar exentas de la cotidianidad puesto que “...afecta el desarrollo de sus actividades en otros ámbitos de la vida ya sea que se trate de un obrero, profesionista, científico o gobernante” (Rojas y Ruiz 1998: 15). “En *toda sociedad* hay, pues, una vida cotidiana: sin ella no hay sociedad” (Heller 1998: 9). La cotidianidad da sentido a las acciones y pensamientos de los individuos, y por tanto a su vida misma. Asimismo, la cotidianidad esta “...definida, penetrada, por las características socioeconómicas y culturales del grupo social al que pertenecen los individuos. La vida cotidiana es, en cierto modo, la concreción de las relaciones sociales” (Rojas y Ruiz 1998: 14).

Es muy importante considerar estas nociones expuestas sobre la vida cotidiana, concretamente en el análisis de los contenidos orales de los niños/as en su lengua aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que ellos son parte de una cotidianidad específica de la cultura aimara distinta de otras.

En la cotidianidad de las comunidades aimaras sus miembros tienen una diferente concepción de su entorno, una forma de pensar, sentir y hacer; muy diferente al mundo llamado “occidental”. Así, mantienen una estrecha relación armónica con la madre naturaleza o *Pachamama*, quien tiene mucha sabiduría (Flores y otros 1999: 57). Las actividades, como la siembra, cosecha, entre otros son realizadas conforme los indicadores del medio natural, observando las plantas, los animales y los astros. También las relaciones sociales están regidas por el respeto, la responsabilidad, la

moralidad, la convivencia y la ayuda mutua (*ayni, mink'a*).

Tomando en cuenta lo anterior, sobre todo el último aspecto, nos llama a la reflexión en cuanto a la noción de interculturalidad, expuesta en un punto anterior. Con las características del tipo de relaciones sociales que se dan en la cotidianidad de los aimaras se puede decir, que en alguna medida, practican la interculturalidad.

Estas características de la cotidianidad aimara están reflejadas en las expresiones orales de los niños y niñas, quienes llevan consigo sus conocimientos y saberes a la escuela, y todo lo que implica su accionar en el ámbito educativo, tal como lo reconoce el enfoque del constructivismo desarrollada más arriba.

En este capítulo de la fundamentación teórica se ha desarrollado la teoría pertinente al tema planteado en el estudio; es decir, el uso oral de la lengua aimara, por parte de los niños y niñas, en los procesos áulicos de cuarto y quinto año de primaria, con la revisión de una variedad bibliográfica y documental.

De este modo, se enfoca el aspecto sociolingüístico del tema de la tesis, considerando las concepciones de bilingüismo, diglosia y desplazamiento de lenguas, puesto que en el contexto donde está enmarcado el estudio coexisten tanto la lengua aimara, que predomina, como el castellano. También se desarrolla lo que es el lenguaje y la competencia comunicativa, según los planteamientos de Hymes y otros autores que lo corroboran; igualmente se expone los componentes de toda situación comunicativa.

Asimismo, se conceptualiza las funciones de la lengua y los actos de habla para orientar el análisis del uso de la lengua aimara en el aula por parte de los niños/as, optando por la clasificación de funciones que propone Halliday. En relación con las funciones de la lengua, se toca con especial interés el conocimiento metalingüístico de la lengua. En el mismo acápite se distingue la relación estrecha que existe entre lengua y cognición, para el análisis de las locuciones que manifiestan los niños/as en las interacciones verbales tanto con el profesor como con sus compañeros/as, relacionado a los contenidos desarrollados en las sesiones de clase, puesto que el habla y las expresiones orales no están aisladas, sino más bien adquieren sentido en la interacción con los demás. De acuerdo con el interés del estudio se desarrollan los conceptos de variación dialectal y préstamos léxicos, dada la existencia de dos lenguas en contacto en el aula observada.

Por otro lado, se tocan aspectos relacionados a la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe y el marco legal en el que se dan los cambios realizados sobre todo en las escuelas rurales. Asimismo, se desarrolla los beneficios de la EIB desde la perspectiva de distintos autores. También se enfatiza el rol que juega la lengua

materna de los niños/as y la participación del educando desde el punto de vista del constructivismo. Además, se trata lo que son las escuelas y aulas multigrado por la característica que tiene el aula observada, como contexto donde los niños/as de dos grados (cuarto y quinto) comparten un mismo ambiente. Estos aspectos enmarcan el estudio porque la escuela donde se realizó la investigación está en los lineamientos de la EIB y la RE. Por último, se tiene un acápite dedicado a la concepción de la vida cotidiana en las comunidades aimaras.

Todo este bagaje teórico, en el ámbito de la lingüística, la sociolingüística y la Educación Intercultural Bilingüe, orienta el análisis y la interpretación de los datos en el siguiente capítulo de resultados.

## CAPÍTULO 4 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

### 4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA COMUNIDAD DE CAUSAYA

La comunidad de Causaya es dependiente del Municipio de Tiwanaku. Esta es la capital de la Tercera Sección Municipal de la Provincia Ingavi, departamento de La Paz. Causaya es una de las 23 comunidades agrarias de Tiwanaku que están organizadas en una Central Campesina y cuatro Sub Centrales (Prudencio 1997: 71). Es una comunidad aimara que está a 45 minutos en minibús<sup>25</sup> de la ciudad de El Alto, por la carretera internacional La Paz - Desaguadero. El lugar queda antes de Tiwanaku, a unos cinco kilómetros hacia el este.

#### 4.1.1. Historia

La región de Tiwanaku, del cual es parte la comunidad de Causaya, y en particular el pueblo es un lugar pre-histórico y milenar, según cálculos tiene una antigüedad de más o menos 14000 años A.C. (op. cit.: 45). Existen muchas versiones sobre el nombre propio, Tiwanaku. Una de ellas es:

...que aquellos tiempos el lago Titicaca abarcaba hasta las proximidades del pueblo y es ahí que en épocas de lluvias subían las aguas y en tanto que en invierno bajaban como cien metros, así sucesivamente ocurría esto todos los años; es por esta razón que los habitantes del pueblo que llamaron 'thia-huañaka' que quiere decir el borde desecado. (op. cit.: 45 -46)

De esta manera, el pueblo se quedó con este nombre y con el pasar de los años fue modificándose hasta quedar como Tiwanaku. Otra de las versiones es que en el lugar donde están las ruinas y el pueblo solamente dormían *waris* y *wanakus*<sup>26</sup> porque, al parecer en esas épocas no había mucha gente. Entonces, llamaron al lugar *Tiyari Wanak* y con el tiempo lo denominaron Tiwanaku (Condori y Ticona 1992: 30)

Desde que se recuerda, los aimaras ocuparon esta región y el pueblo de Tiwanaku siempre existió. Estos habitantes se caracterizaban desde tiempos inmemoriales por ser fuertes y luchadores para defender sus derechos (op. cit.: 32), y en la época de la colonia también resistieron la opresión de los españoles.

En la era republicana del país, cuando Mariano Melgarejo estaba en el gobierno, las comunidades originarias empezaron a convertirse en haciendas patronales por medio de la usurpación de tierras. Así los territorios comunales de la región de Tiwanaku se cambiaron a haciendas. En ese período había una sequía que afectó a la producción del lugar, entonces los comunarios tuvieron que pedir sobre sus tierras préstamos de

---

<sup>25</sup> Como su nombre indica, es un bus pequeño que sirve como medio de transporte público.

<sup>26</sup> Se denomina *Wari* a la vicuña y *wanaku* es un rumiante veloz de la región andina semejante a la vicuña

dinero al patrón para subsistir. El hacendado accedió a darles dinero o en especie (quinua, *qañawa*): "Bueno, ahora les presto esto. ¿Hasta cuándo, para un año?... Eso es: les presto por un año, pero Uds. Me van a servir en mi hacienda", diciendo" (Condori y Ticona 1992: 23). De esa manera, firmaron ambas partes un documento, redactado por el notario, incluyendo prestación de servicios gratuitos<sup>27</sup>. No pudiendo cumplir con la deuda los comunarios tuvieron que vender sus tierras a precios bajos al patrón y quedarse a su servicio.

En cambio, el caso de la comunidad de Causaya fue diferente, los terrenos pertenecían a los curas, posteriormente pasaron a ser propiedad de Otera. Este hacendado, según recuerda Don Manuel Quispe<sup>28</sup> (Entrev. Quispe, C. 15 A, 13/11/02), tenía una hacienda en los Yungas; desde ahí administraba la hacienda en Causaya. Luego de un tiempo, no se sabe con exactitud cuándo, Otera vendió la hacienda a Natalio Bernal y a su esposa Guillermina, quienes fueron propietarios por mucho tiempo.

Los esposos Bernal tuvieron un hijo y una hija y, con el pasar del tiempo regalaron la hacienda de Causaya al hijo, Luis Bernal. Éste, junto con su compañera, estuvo administrando la hacienda por un tiempo. Más tarde, al morir Luis Bernal, su esposa se hizo cargo y dirigió los trabajos y actividades de la finca por un tiempo considerable. Luego, se vendió la hacienda a Lucía Guzmán, quien la administró por unos 20 años. Según Don Manuel, la dueña de la hacienda era muy bien considerada "*suma jaqirakinwa, nä punwut kuna saririta, ukat San Pedro manjan utanina*" [Era una buena persona, yo hasta de pongo sé ir. En San Pedro, ahí abajo tenía su casa] (Entrev. Quispe, C. 15 A, 13/11/02). Sin embargo, no todos los hacendados de la región fueron buenos, tal como relata Policarpio Flores, "...trataba como a esclavos a los peones, incluso les castigaba hasta matarlos Había que servir como un burro" (Flores y otros 1999: 35).

Posteriormente, llegó la Reforma Agraria (1953), acontecimiento que causó que Lucía Guzmán perdiera toda la hacienda y, ésta quedara en manos de los habitantes del lugar. Ya con estos cambios, Don Manuel Quispe y Felix Choque fundaron lo que es hoy la comunidad de Causaya (Entrev. Quispe, C. 15 A, 13/11/02).

Según Don Manuel, antes de la época del hacendado, la comunidad no se denominaba Causaya, sino Qhaswaya, "*Qhaswayatanawa, Qhaswayatpī jichhax Causaya jjsxapix*" [Era Qhaswaya, de Qhaswaya, ahora dicen Causaya] (Entrev.

---

<sup>27</sup> Este fue el caso concreto de la comunidad de Wanqullu que también pertenece a Tiwanaku.

<sup>28</sup> Manuel Quispe, con 98 años de edad, es uno de los ancianos de la comunidad.

Quispe, C. 15 A, 13/11/02). El nombre de *Qhaswaya* viene de un cerro llamado así, que está en la misma comunidad. Dicha loma tenía muchos poderes sobrenaturales para los habitantes de la comunidad, por tanto le ofrecían *Waxt'as* (ofrendas) de incienso. Asimismo, iban ahí a rezar los habitantes del lugar, sobre todo los que tenían mayor necesidad o los más pobres.

Sin embargo, existen otras versiones de los miembros de la comunidad que afirman que "Causaya" viene de "*Qhawa*<sup>29</sup>", que los comunarios acostumbraban usar como parte de la vestimenta para representar el baile típico del lugar llamado "*qina qina*". Entonces, colocaban las "*qhawas*" paradas en el lugar donde está la escuela, y por esta situación denominaron al sitio "*qhawa pata*" [sitio alto de *qhawas*]. De ahí, poco a poco, fueron designándolo como Causaya (Entrev. JE, C. 7 A, 4/11/02). Esto sucedió más o menos por la década de los años treinta.

Actualmente, los habitantes de la comunidad, gracias a la Reforma Agraria en el 53, son dueños de las tierras que cultivan junto a sus familias. Son hogares que se caracterizan por su dedicación al trabajo, siempre ocupados en alguna actividad de agricultura, ganadería y los quehaceres de la casa. Asimismo, también realizan trabajos comunales, los cuales se convierten en momentos propicios para compartir entre todos, principalmente a la hora del almuerzo o "merienda". Otros espacios sociales donde se encuentran todos los habitantes son mayormente las fechas cívicas que celebra la escuela y una que otra inauguración de alguna obra, con la asistencia de autoridades educativas, municipales y otras.

#### **4.1.2. Descripción física de la comunidad**

La comunidad tiene más o menos mil hectáreas de extensión (Entrev. Mallku, C. 9 A, 5/11/02). Cada familia posee cerca de tres hectáreas que utiliza para la producción principalmente de papa y distintas variedades de cereales.

En cuanto a los límites, la comunidad limita al norte con el lugar llamado Kiriphuju, que forma parte de la provincia Los Andes. Al oeste, limita con la comunidad de Wanqullu, al norte, con la comunidad de Casa Achuta y al sur, con las comunidades de Qurpa y Kaluyu. Al norte, el terreno de la comunidad es montañoso, mientras que el sur es una planicie. Existen muchos cerros al norte de la comunidad con nombres propios de la cultura aimara, tal como enumera Don Manuel (Entrev. Quispe, C. 15 A, 13/11/02): Jach'a Qhawsaya, Achachi Qalani, Qhiwra mistu, Waruruni, Alqamarini, Chachakumani, Ch'iyaraqini, Waych'ani, Maransilani, Titiphuch'u, Sumapata.

---

<sup>29</sup> Cuero de tigre confeccionado para bailar "qina qina".

Con relación a los ríos que se hallan en la comunidad, se puede nombrar: Asasita, Pulpera, “*Asasita sataw, yustupakiw jithi, aka haciend uta manqhaxa Pulpera sataw, uka uma jan phaririw ukax*” [Se llama Asasita porque de por sí recorre la tierra. El que está más debajo de la hacienda (escuela) se llama Pulpera, esa agua no se seca] (Entrev. Quispe, C. 15 A, 13/11/02). El río “Asasita” actualmente tiene el nombre de Cuaquira y divide a la comunidad en dos partes. Finalmente, Río Chico, cuyas aguas son permanentes.

Las principales vías de comunicación están constituidas por dos caminos principales: uno que une la comunidad con la carretera La Paz – Desaguadero y el otro con la comunidad de Corpa. También existen caminos de herradura que permiten el acceso a las comunidades aledañas.

Respecto a los servicios, la comunidad actualmente cuenta con agua a domicilio, a pesar de que no se puede afirmar que el líquido sea potable, porque proviene de una vertiente natural. El agua es acumulada en un estanque y distribuida a todos los hogares.

En cuanto a la energía eléctrica, Causaya no tiene aún este servicio, pese a que se ha realizado trámites sobre este asunto. La fuente de iluminación principal en las casas por las noches es la vela o el mechero. Los hogares también poseen letrinas para el uso de los miembros de las familias.

#### **4.1.3. Aspectos sociodemográficos**

La comunidad de Causaya cuenta con una población de 370 habitantes, que corresponden a 85 familias, incluyendo los hogares jóvenes (Entrev. JE, C. 7 A, 4/11/02). Las casas están bastante dispersas, aunque no muy alejadas, dada la extensión territorial de la comunidad.

La comunidad de Causaya sufre un proceso de migración de la población joven hacia el centro urbano, como afirma uno de los comunarios “*waynanakas janiw utxjit*” [los jóvenes tampoco ya hay] (Entrev. PF, C. 9B, 5/11/02). Los jóvenes emigran generalmente hacia la ciudad de La Paz, en su mayoría por motivos de trabajo o empleo, porque las familias no cuentan con los suficientes recursos económicos como para cubrir las necesidades e inquietudes de sus hijos, y otros para continuar con sus estudios.

Los niños y niñas ayudan a la economía de sus hogares con diferentes actividades, como cuidar los animales, realizar los quehaceres de la casa y las labores agrícolas (Entrev. PF, C.9B, 5/11/02), combinando éstas con las obligaciones y tareas que tienen que cumplir en la escuela.

#### **4.1.4. Aspectos económicos**

Los medios de producción y subsistencia de los miembros de la comunidad son la agricultura y la ganadería. En la agricultura, mayormente cultivan papa, oca, papalisa, cebada, quinua, trigo, haba, entre otros. En la producción ganadera, principalmente están el ganado vacuno (criollo y lechero), ovino, porcino, los asnos como animales de carga, y algunas llamas, conejos, gallinas y otros ganados menores.

Los comunarios realizan actividades comerciales de compra y venta en la feria del pueblo de Tiwanaku. Ellos venden los productos del lugar y algunas veces ganado vacuno, ovino y otros, según las necesidades de ingreso de las familias. Asimismo, la feria es muy importante como centro de abastecimiento de otros productos como arroz, azúcar, aceite, etc. Otros espacios de provisión y comercio de productos son las ciudades de El Alto (feria de la zona 16 de Julio) y La Paz (sector del cementerio).

#### **4.1.5. Aspectos culturales y lingüísticos**

La fiesta comunal de Causaya es la Festividad de la Virgen del Rosario, que se celebra el cinco de octubre. Este acontecimiento es una ocasión importante donde comparten todos los habitantes de la comarca, entre ancianos, hombres, mujeres, jóvenes y niños. El festejo se concentra en el patio exterior de la escuela, pues la capilla en la que se celebra el acto religioso, se encuentra también en el mismo lugar. La imagen de la Virgen del Rosario está en el interior de la capilla.

Actualmente, casi la totalidad de habitantes de la comunidad tiene como lengua materna el aimara y como segunda lengua el castellano, aunque de manera incipiente, tal como afirma el Felix Acarapi “*Jila parte aymarataki wawanakar parlasipxi, kuna reunionakansa aymaratakpuni parlasipxi reunionakansa*” [mayormente, hablan en aimara a los niños; en cualquier reunión siempre hablan en aimara] (Entrev. Acarapi 26/07/02). Los padres de familia, tanto en su interrelación con los niños/as como en las reuniones, sobre todo utilizan el aimara.

De esta manera, los comunarios utilizan de manera fundamental la lengua aimara como medio de comunicación oral, ya sea en el medio familiar (entre padres, padres e hijos, entre hijos) o en las reuniones que se realizan en la comunidad, a pesar de que los padres de familia reconocen la influencia del castellano en el habla aimara (Entrev. PF, C.16B, 12/11/02). Además, el castellano está presente en las juntas, en algún momento de las intervenciones de los padres de familia y autoridades comunales, pero en un menor porcentaje, en comparación con el aimara. El castellano es utilizado mayormente en ocasiones en que se tiene que coordinar con autoridades que llegan de visita a la comunidad y ante otros agentes externos, como los funcionarios de las

ONGs. Otro espacio de uso del castellano es cuando van a realizar trámites a las oficinas públicas y privadas de la ciudad (El Alto y La Paz).

Un aspecto que ayuda al mantenimiento de la lengua aimara en la comunidad es que la mayoría de las familias escuchan radios locales (Qullasuyu, Tiwanaku, San Gabriel, este último de La Paz) que realizan sus transmisiones mayormente en aimara<sup>30</sup>.

#### **4.1.6. Aspectos organizacionales**

En la comunidad, la entidad rectora es la organización originaria encabezada por el “*Mallku*”. La organización persiste desde antes de la conquista española como parte importante de las comunidades y *ayllus* aimaras.

La organización originaria es la que dinamiza las actividades que se realizan en bien de los habitantes de la comunidad. Entre las funciones de la organización están los trámites que realizan ante las instituciones pertinentes (Alcaldía, Organizaciones No Gubernamentales, Prefectura, entre otros) para obtener diferentes beneficios en áreas de salud, educación y servicios, como la obtención de energía eléctrica que actualmente está en proceso. Otro de los roles de la organización, ejercido por el Secretario de Justicia (*Jalja Mallku*), es velar por las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad.

La educación es parte de las ocupaciones de la organización comunal. El aspecto educativo está a cargo del Secretario de Educación, quien dirige la Junta Escolar. La Junta es la que participa directamente en las actividades educativas que se realizan en la escuela junto con los profesores, la administración y el alumnado; como afirma un miembro de la junta “*nanakax yanapapxapuntu, akankapxapunsxay*” [nosotros siempre ayudamos, siempre estamos aquí] (Entrev. JE, C. 7 A, 4/11/02).

Los miembros de la organización originaria, encabezada por el *Mallku*, sostienen reuniones a mediados de cada mes con la población en general para tratar temas relativos a la comunidad y, del mismo modo, aspectos relacionados con la educación, específicamente el comportamiento del alumnado de la escuela y el trabajo de los profesores (Entrev. Marca, C. 17B, 12/1102). Igualmente, estas reuniones son para coordinar y organizar actividades para la realización de trabajos comunales tanto en la escuela como en la comunidad.

#### **4.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA UNIDAD EDUCATIVA CAUSAYA**

La Unidad Educativa Causaya está ubicada en la comunidad del mismo nombre.

---

<sup>30</sup> Confirmado en la entrevistas a los padres de familia y la junta escolar. Noviembre 2002.

Específicamente, desde la carretera La Paz – Desaguadero, a una distancia de unos 20 a 30 minutos de caminata aproximadamente.

#### **4.2.1. Historia**

En la época del hacendado no había escuelas en las comunidades sino solamente en el pueblo. En esta se educaban solamente los hijos de los vecinos del pueblo mas los niños de las estancias estaban discriminados, no les permitían educarse (Condori y Ticona 1992: 43).

Posteriormente, por los años 1930 y 1931 los líderes indígenas como Santos *Marka T'ula*, Rufino *Willka* y otros que luchaban contra las injusticias que eran objeto los “indios” por los patrones y curas, presentando quejas ante las autoridades en la ciudad de La Paz, fueron quienes propiciaron la creación de las escuelas particulares en las comunidades. Estos establecimientos no eran financiados por el Estado sino solamente contaban con su autorización para su funcionamiento (op. cit.: 85 – 89). Esto fue uno de los logros importantes de la lucha indígena para que sus hijos aprendieran a leer y escribir. Las escuelas funcionaban en casas particulares con la colaboración económica de los mismos habitantes.

Este fue el caso de la escuela de Causaya. Existe desde la época de la hacienda, 1931 aproximadamente. Es decir, la unidad escolar fue instituida con el consentimiento del patrón o dueño de la hacienda, en calidad de establecimiento particular, autofinanciada por los habitantes de la comunidad. Uno de los primeros profesores de la escuela fue Manuel Choque, originario de Tiwanaku.

En los primeros años de creación de la escuela asistían alrededor de 70 estudiantes, entre personas mayores y niños/as. Según describe Don Manuel Quispe, la escuela no contaba con todas las comodidades para el aprendizaje de los alumnos porque estaba construida en ese entonces de paredes de adobe y techo de paja, los asientos hechos con adobe y barro.

Como en todas las escuelas existentes en esa época, la lengua utilizada en los procesos de enseñanza y aprendizaje era el castellano. De acuerdo al relato de Don Manuel Quispe, los alumnos estaban a cargo de un docente<sup>31</sup>, así uno de los últimos profesores, antes de la Reforma Educativa en el año 1955<sup>32</sup> fue el profesor Pedro Paredes. Entre las actividades más importantes que se realizaba en la escuela,

---

<sup>31</sup> Don Manuel no especifica si hubo en esa época un solo ciclo o un docente para varios ciclos.

<sup>32</sup> Esta reforma Educativa es propiamente llamada Código de la Educación Boliviana del año 1955. Este Código norma, principalmente, el derecho de todo ciudadano boliviano a la educación. La enseñanza y el aprendizaje son a través de la lengua castellana, sin tomar en cuenta los idiomas originarios.

estaban los desfiles cívicos en Tiwanaku, tal como afirma Don Manuel: “*Tiwanakuru disfilir sarapxiri wali suma, patrunaru ganayapxirita quri anillo, wali mintatanw*” [saben ir a desfilir muy bien a Tiwanaku, al patrón sabemos hacer ganar un anillo de oro, bien conocido era] (Entrev. Quispe, C. 15 A, 13/11/02).

Con la Reforma Agraria, también llega la Reforma Educativa de 1955. En este año<sup>33</sup> la escuela pasa a ser dependiente del Estado, en calidad de Escuela Fiscal. Ya después, la escuela se traslada de su ubicación inicial<sup>34</sup> a la ex-hacienda, donde actualmente se encuentra situada. Las construcciones las hicieron los comunarios con la ayuda del Servicio Nacional de Desarrollo de Comunidades, que tenía sede en la Comunidad de Pillapi. Posteriormente, también colaboraron las instituciones Alianza para el Progreso y Plan Internacional Altiplano (ONG) en la construcción de nuevas aulas y viviendas para los profesores.

En 1978, gracias a las gestiones del Secretario de Educación y los padres de familia, la Unidad Educativa pasa a depender administrativamente como escuela seccional del Núcleo Escolar de Guaraya, de la Supervisoría de Tiwanaku y de la Dirección Distrital de La Paz. En ese entonces, la escuela funcionaba aún con un solo profesor y con la asistencia de 36 alumnos pertenecientes a los grados primero, segundo y tercero básico<sup>35</sup>.

Tanto el personal docente como los alumnos y los padres de familia se trasladaban al Núcleo Escolar de Guaraya para los desfiles cívicos del 2 de agosto recordando el “Día del Indio”, a pesar de la distancia. También iban a los desfiles en el pueblo de Tiwanaku en las fechas cívicas de 6 de agosto, “Día de la Patria” y 16 de julio, “Aniversario de La Paz”.

Posteriormente, ya estando como Director el Prof. Mario Pari, se hicieron los trámites necesarios, con los aportes de todos los comunarios, para que la escuela se convirtiera en Núcleo Escolar. De este modo, desde 1989, funciona el ciclo intermedio y a partir de 1993 la escuela es reconocida como Núcleo Escolar y, además funciona el nivel secundario. Con estos cambios, el número de estudiantes ha ido aumentando gradualmente, al igual que los ítems para los profesores en ejercicio. Y desde 1996 empezaron a egresar o graduarse los estudiantes del último año de secundaria como bachilleres (Nina y Flores 2001: 14).

---

<sup>33</sup> Entrevista a padres de familia, 5/11/02, C. 9B

<sup>34</sup> La escuela estaba ubicada inicialmente un poco más allá de la hacienda, cerca a la serranía de la comunidad.

<sup>35</sup> Acta 14 - 278:16, consultada en noviembre 2002.

En estos años, específicamente en 1996, también la Unidad Educativa asume los lineamientos de la Reforma Educativa, ingresando a las modalidades de transformación y mejoramiento<sup>36</sup>. Uno de los componentes principales de estos cambios ha sido la incorporación de la lengua aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto para enseñar este idioma como para constituirse en un medio de enseñanza al igual que el castellano.

#### **4.2.2. Descripción de la escuela**

Actualmente la Unidad Educativa Causaya es considerada como Núcleo Escolar Rural, pero por razones administrativas es Subnúcleo del Núcleo de Tiwanaku. La dirección de la escuela tiene a su cargo dos escuelas asociadas rurales, la de Wanqullu y la de Casa Achuta.

El establecimiento de Causaya cuenta con primaria (pre escolar a octavo) y secundaria. Desde inicial hasta quinto están en la modalidad de transformación<sup>37</sup> y de sexto a octavo, en mejoramiento. Así, los procesos de enseñanza y aprendizaje de los diferentes niveles de primaria están dentro de los marcos de la Educación Intercultural Bilingüe, de acuerdo a los lineamientos de la Reforma Educativa.

En cuanto a la infraestructura, la unidad educativa cuenta con seis aulas para primaria y cuatro aulas para secundaria. Cabe aclarar que, por un lado, los años de segundo y tercero, y por otro, cuarto y quinto, comparten una sola aula por la escasez de alumnado, es decir, son aulas multigrado; en cambio, a los demás cursos les corresponde un aula a cada año (Entrev. Luna, C. 17 A, 12/11/02). Los profesores cuentan con viviendas personales, pues viven en la escuela durante los días hábiles, ausentándose solamente los fines de semana.

Con respecto al mobiliario, las aulas cuentan con bancos bipersonales, en su generalidad, a excepción del curso de pre-escolar, que cuenta con mobiliario hexagonal adecuado a la edad de los niños y niñas, como lo sugieren los planteamientos de la Reforma Educativa. La mayoría de las aulas tienen pizarras de cemento insertadas en la pared; además los ambientes de primaria, cuentan con un rincón de aseo personal con los utensilios necesarios.

---

<sup>36</sup> La modalidad de transformación significa el inicio del trabajo escolar, desde el primer año de primaria, con el enfoque de la Reforma Educativa. En cambio la modalidad de mejoramiento se refiere a aquellos cursos o niveles intermedios que asumen el nuevo enfoque y van articulando los mismos, poco a poco, con la modalidad de trabajo tradicional.

<sup>37</sup> Se ingresó a la modalidad de transformación en 1996 y en la gestión de 2001, abarcaba hasta sexto, pero por razones institucionales ahora están en transformación solamente hasta quinto. (Entrev. Luna, 7/11/01).

La escuela también posee equipo audiovisual (tres televisores, equipo de video) y una computadora proporcionada por la Prefectura de La Paz. El equipo audiovisual es usado por los diferentes cursos para ver videos sobre temáticas educativas, de acuerdo a los avances de contenido. Asimismo, se tiene un botiquín médico para casos de urgencia, donado por Intervida.

Acerca de los servicios, la escuela cuenta con agua de vertiente y energía eléctrica que es suministrada por medio de panel solar. El establecimiento también tiene servicios sanitarios, tanto para varones como para mujeres, gracias a Intervida, lo cual es muy beneficioso para los estudiantes y el personal docente.

En el aspecto agropecuario, cabe destacar que la escuela cuenta con un criadero de cuyes y un invernadero, financiados por Intervida. La cuyera es administrada por el portero de la escuela y contribuye a la nutrición del alumnado. En el invernadero se cultivan verduras (lechuga, zanahoria, cebolla) destinadas también a la alimentación de los niños y niñas. Cabe mencionar que los estudiantes participan por turnos, asesorados por los docentes, en las actividades que se realizan en el invernadero, de manera esencial en el riego de las plantas.

#### **4.2.3. Personal docente y estudiantes**

La Unidad Educativa Causaya tiene 11 docentes que trabajan en la escuela, desde el nivel de pre - escolar hasta cuarto de secundaria y como personal administrativo están la directora y el portero. Hasta quinto de primaria se desempeñan tres docentes, dos en aulas multigrado, segundo y tercero, cuarto y quinto respectivamente.

Los años de servicio de los educadores oscilan entre 2 y 24<sup>38</sup>. Todos los docentes son normalistas con título en provisión nacional, y son bilingües en castellano y aimara, salvo dos que son monolingües castellanos (docentes de secundaria) (Entrev. Luna, C. 17 A, 12/11/02).

El establecimiento de Causaya cuenta con un total de 137 alumnos inscritos, de pre – escolar a cuarto de secundaria, para la gestión 2002. Hasta noviembre del mismo año hubo 11 retirados (Entrev. Luna, C. 17 A, 12/11/02), concretamente en primaria, cinco retiros por distintos motivos.

El alumnado de la escuela proviene, tanto de Causaya como de las comunidades aledañas (Wanqullu y Casa Achuta). Los estudiantes generalmente caminan diariamente para asistir a las clases y algunos se trasladan en bicicleta. Los alumnos

---

<sup>38</sup> Entrevista Prof. Nora Luna. 24/07/02.

que hacen mayor esfuerzo son los que viven lejos y tienen que levantarse temprano para cumplir con sus obligaciones en la casa antes de ir a la escuela.

#### **4.2.4. Organizaciones e instituciones que apoyan a la escuela**

Las instituciones que apoyan a la unidad educativa son organizaciones no gubernamentales, como Intervida y Plan Internacional Altiplano (PIA). En estos últimos años Intervida es la que colabora mayormente a la escuela con acciones en salud (estudio de parasitosis, prevención de las caries con la dotación de fluor, atención dental). En educación, organiza capacitaciones para los profesores en temas referidos al trabajo en aula, también proporciona materiales didácticos y de escritorio. En cuestiones de alimentación, apoya con el desayuno escolar para los niños de primaria. En agricultura, proporciona semillas para sembrar en el invernadero que tiene la escuela. Además, Intervida financió la construcción de los baños y últimamente un aula modelo.

Por otro lado, si bien Plan Internacional Altiplano apoyó en años anteriores con construcciones (viviendas para los maestros) y otras donaciones, en los últimos años su presencia se redujo. El PIA este año proporcionó textos educativos a la unidad educativa para ser usados en la biblioteca a ser inaugurada próximamente. Su cooperación está concentrada en los niños y niñas que están apadrinados<sup>39</sup>, a quienes les llega principalmente material escolar.

La Alcaldía de Tiwanaku también colabora con algún material de escritorio y tizas para el uso de los docentes, gracias a las gestiones que se realiza a través de la Dirección Distrital de Educación. Asimismo, la escuela recibió del Ministerio de Educación los módulos en la lengua aimara, según el número de alumnos y algunos textos y guías didácticas para los profesores (Entrev. Luna, C.17 A, 12/11/02). Otras instituciones que colaboraron en años anteriores para la construcción de aulas son el Fondo de Inversión Social y la Alianza para el Progreso, sin olvidar el esfuerzo colectivo que hicieron todos los habitantes de la comunidad para que se llevaran a cabo las obras.

#### **4.2.5. Participación de la comunidad en la escuela**

La comunidad (comunarios y/o padres de familia) participa en alguna medida en las actividades de la escuela coordinadas por la Junta Escolar y la organización originaria. Así, los padres de familia participan directamente en los trabajos que se hace en la escuela (construcción de aulas), en la celebración de fechas cívicas y en las reuniones

---

<sup>39</sup> El apadrinamiento se refiere a que cada uno de los niños tiene un colaborador de un país extranjero, generalmente de Europa, quien envía una cierta cantidad de dinero para sus "ahijados", que es administrado por PIA.

planificadas.

Sin embargo, se observa un reducido involucramiento en el aprendizaje de sus hijos/as, como lo reconoce la directora del establecimiento: “... ellos están preocupados que sus hijos tengan calificaciones y pasen de curso hasta ahí va,... pero así de cerca, ocuparse de sus hijos, a ver cómo están en sus calificaciones o sino están aprendiendo o no. No, no van hasta ahí.” (Entrev. Luna, C. 17 A, 12/11/02). Es decir, los padres dejan en manos de los profesores la enseñanza de sus hijos/as debido a la cantidad de actividades domésticas, agrícolas y pecuarias que tienen que realizar para la subsistencia de sus familias, lo cual les quita todo el tiempo, tal como afirma un miembro de la junta escolar y padre de familia: “*janiw timpux utjiti, kuna khuchis jiktañiñaw, wakar uma umayañ, asnur saram sas*” [no hay tiempo, hay que ir a traer los cerdos, hay que darle agua a la vaca, hay que ir al asno] (Entrev. JE, C. 7 A, 4/11/02). Otro de los factores por el que los padres no apoyan en el aprendizaje de sus hijos, es que una considerable cantidad de ellos no sabe leer ni escribir (Entrev. JQ, C.15B, 7/11/02).

Los miembros de la Junta Escolar se reúnen los días lunes con la directora de la escuela para coordinar actividades para los actos cívicos, construcciones, merienda colectiva, entre otras. Asimismo, administran la provisión del desayuno escolar a los niños y niñas de primaria. Además, son los encargados de la producción de los terrenos que pertenecen a la escuela. La Junta Escolar participa en la planificación del Plan Operativo Anual<sup>40</sup> dando sus opiniones para la realización de las actividades en el año y priorizando las mismas de acuerdo a sus necesidades.

Las reuniones entre la administración, profesores y los padres de familia se realizan cada tres meses para informar sobre el aprovechamiento de los alumnos y las actividades que se realizan y, también para coordinar futuras acciones (Entrev. Marca, C. 17B, 12/11/02).

### **4.3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CUARTO Y QUINTO DE PRIMARIA**

#### **4.3.1. Ambientación del aula**

El aula del cuarto y quinto de primaria está ubicada al lado izquierdo de la entrada principal de la escuela. Físicamente, la sala tiene paredes revestidas de yeso pintado de color amarillo, cuatro ventanas y dos claraboyas que iluminan mejor la sala. En el lado oeste del aula se encuentra la pizarra de cemento de color negro, en el norte están el calendario, el rincón de creatividad, “*anatañ k’uchu*”, en el cual están los

---

<sup>40</sup> Entrevista a Prof. Nora Luna, Directora. 24/07/02.

trabajos realizados por los escolares, como macetas hechas de botellas desechables, mesas y sillas pequeñas y robots fabricados de tapacoronas y latas, aviones de plástico, estos últimos ubicados en el techo.

Al este está el rincón de lenguaje y comunicación, “*aru k’uchu*”, donde principalmente está el alfabeto aimara, y al sur el rincón de matemáticas, “*Jakhuwi k’uchu*”, en el que están ilustradas las cuatro operaciones fundamentales de la matemática, objetos como la yupana y piedritas traídas por los mismos niños/as para facilitar la resolución de los ejercicios. También se encuentra un poco más allá, el control de asistencia y el rincón de aseo, “*Q’umachasiñ k’uchu*”, en el cual están ubicados los utensilios de limpieza de los escolares (toallas, bañador, bidón para el agua, espejo y otros). Además, en las paredes están papelógrafos ilustrados con adivinanzas, trabalenguas, los meses del año en aimara y poesías. Se trata de trabajos realizados por los niños y niñas (CD 1: 3 - 4).

Acerca del mobiliario, la sala cuenta con diez bancos bipersonales. Ocho bancos, por pares, forman cuatro grupos donde se ubican los catorce niños/as. Los niños/as de cuarto están distribuidos en dos grupos y los de quinto en los otros dos, y los demás asientos están destinados a otros usos. Además, el aula cuenta con tres estantes donde están guardados los textos, módulos y otros materiales didácticos. De esta manera, el aula es suficientemente amplia como para permitir el libre desplazamiento tanto de los niños/as como del profesor.

#### **4.3.2. Docente y niños/as**

El Profesor del cuarto y quinto de primaria, Julián Quispe Condori, es originario del cantón Santiago de Huata, provincia Omasuyos del Departamento de La Paz. Egresó como profesor normalista del Instituto Normal Superior “Bautista Saavedra” de Santiago de Huata. Trabaja como docente desde hace 15 años, hasta el momento. La experiencia docente que tiene la obtuvo en los trabajos realizados en diferentes escuelas rurales, no sólo en el altiplano, sino también en los yungas de La Paz. Está en la escuela de Causaya desde la gestión del año 2000 y con cuarto y quinto es su primer año de trabajo. Los idiomas que habla son el aimara, como lengua materna, y el castellano como segunda lengua.

Con relación a su formación, el profesor asistió a distintos cursos de capacitación referidos al nuevo enfoque de la Reforma Educativa auspiciados por Intervida, Plan Internacional Altiplano y por el Ministerio de Educación. Estas capacitaciones le ayudaron a implementar en el aula el enfoque propuesto en el marco de la Educación

Intercultural Bilingüe, pues él solamente se formó en el anterior sistema<sup>41</sup>. Del mismo modo, también destaca la instrucción que recibió en el “curso de capacitación en lectura y producción de textos en lengua originaria”, auspiciado por PROEIB Andes y llevado a cabo en el INS de Santiago de Huata. Estos aprendizajes afianzaron sus conocimientos en lengua aimara, en lectura y escritura en dicho idioma, para su aplicación en las sesiones de clase con los niños/as que están a su cargo.

Acerca de los niños y niñas, el aula de cuarto y quinto de primaria está conformada por catorce niños (as), con el siguiente detalle: siete en cuarto: cinco varones y dos mujeres. En quinto, tres varones y cuatro mujeres. Las edades de los escolares oscilan entre nueve y doce años de edad (Entrev. JQ, C. 15B, 7/11/02). Ellos hablan mayormente aimara, tanto en su vida cotidiana como en las sesiones de clase, ya que es su lengua materna, con la excepción de tres niños que tienen mayor dominio del castellano.

Los niños/as provienen de familias que se dedican generalmente a la agricultura y la ganadería, en menor escala, pero lo que obtienen con su trabajo apenas les alcanza para subsistir. La mayoría de los escolares ayuda en la economía familiar aportando con diferentes actividades, tanto en el ámbito doméstico, como en la siembra y cosecha y el cuidado de animales.

#### **4.3.3. Descripción de las clases (horarios, inicio y fin de las sesiones)**

El profesor utiliza principalmente la lengua aimara como medio de comunicación en el aula y en el avance de los temas, pues en esta lengua los niños y niñas entienden y participan mejor en las clases (Entrev. JQ, C. 15B, 7/11/02). Sin embargo, el maestro también alterna en las explicaciones con el castellano, ya que se trata de un aula bilingüe, además porque se encuentran tres niños (un varón y dos mujeres) que tienen mayor dominio del castellano. También la mayoría de los niños y niñas usa la lengua aimara como medio de comunicación. En cambio, el castellano únicamente se escucha, en menor medida, de parte de los tres niños mencionados, y cuando el profesor (o practicante) se dirige a la clase en castellano, los escolares responden con monosílabos o con una o dos palabras en castellano. Sin embargo, se advierte la presencia de préstamos del castellano en el habla aimara tanto del profesor como de los niños/as.

Por otra parte, cabe mencionar la presencia de los practicantes de Instituto Normal Superior de Santiago de Huata, los cuales también en algún momento asumieron las

---

<sup>41</sup> Entrevista Julián Quispe, C. 15B, 7/11/02.

clases con la guía del docente durante el periodo de observación. Las primeras sesiones de los futuros maestros fueron desarrolladas en castellano notándose claramente el silencio de la mayoría de los niños y niñas ante esta situación; posteriormente fueron utilizando la lengua aimara como lo hacía el profesor encargado.

Las clases se llevan acabo de lunes a viernes, en el horario de nueve de la mañana hasta la una y media de la tarde, con dos recreos de quince minutos. Las áreas de conocimiento se desarrollan en estos horarios durante la semana, a excepción de un período los días miércoles y jueves, donde se tiene las clases de educación física y música, respectivamente (CD 1 y 2).

El profesor no tiene una planificación fija para el avance de temas por áreas, sino desarrolla los contenidos temáticos conforme al ritmo de aprendizaje de los niños y niñas. Los temas, según las áreas de conocimiento, son intercalados por el docente siguiendo criterios de factibilidad.

Por lo general, el docente inicia las clases con el saludo habitual en aimara, luego los niños y niñas rezan el Padre Nuestro y el Ave María, en castellano. Enseguida, el profesor recuerda, con la participación de los niños y niñas, lo que hicieron la anterior clase y revisa, en caso de existir, las tareas de los escolares. Seguidamente, continúa con el tema que trataron el día anterior o bien inicia un nuevo tema, generalmente en aimara.

Para el desarrollo de las clases, los catorce niños y niñas están organizados en cuatro grupos, por años, dos de cuarto y dos de quinto. La mayoría de las veces, el profesor Julián Quispe se ubica al frente, de espaldas a la pizarra, para explicar y conversar con los niños (as), algunas veces se desplaza por los grupos para dar instrucciones y explicaciones específicas, sobre todo cuando se realizan trabajos en grupo. Cuando el profesor ve que los niños/as están distraídos o considera que no están escuchando la explicación, hace que todos se paren y formen un semicírculo mirando a la pizarra para continuar con el tema.

En las sesiones de clase, existe una diferencia muy marcada entre las intervenciones verbales de los niños y de las niñas. Ellas participan verbalmente en menor proporción que los niños, como se describe más adelante, sin embargo, eso no quiere decir que las voces de las niñas no sean valiosas, sino más bien son muy significativas.

Luego de la explicación del tema, el docente generalmente escribe en castellano el contenido del tema en la pizarra para que los niños/as lo copien en sus cuadernos. Sin embargo, los niños escriben también en aimara en sus cuadernos cuando se trata de

adivinanzas, cuentos, trabalenguas, poesías y palabras sueltas.

En cuanto a materiales didácticos, el profesor utiliza fundamentalmente la pizarra, cuadros didácticos (aparato digestivo, mapas) y objetos que ilustran los temas (cuerpos geométricos, estados del agua, el calor). Sin embargo, es necesario aclarar que no se observaron situaciones donde el profesor o los niños/as hicieran uso de algún texto de lectura o consulta en concreto, sea en castellano o en aimara, pero sí se pudo advertir que los escolares traen libros (en castellano) o toman los textos del estante (principalmente módulos en aimara) para copiar algún dibujo que necesitan o bien para leer sin que se los pida el profesor.

#### **4.4. ÁMBITOS DE USO DEL AIMARA**

Con este acápite se ingresa ya a la parte de los resultados de la investigación con relación a los objetivos de la misma. Precisamente, los ámbitos o espacios en los que usan la lengua aimara los niños y niñas del cuarto y quinto año de primaria responden a uno de los propósitos del estudio.

Con la EIB los ámbitos de uso de la lengua aimara se han ampliado desde el espacio familiar y comunal hasta la escuela. Así, los niños y niñas del cuarto y quinto año de primaria de la Escuela Causaya usan su lengua tanto fuera como también dentro del aula. En clases, en el desarrollo de los contenidos temáticos en las diferentes áreas de conocimiento: lenguaje y comunicación, ciencias de la vida y matemáticas. Y fuera de clases se usa el aimara en espacios considerados, como los momentos de recreo, antes de la entrada a clases y salida, actos cívicos y actividades de la escuela, y en el medio familiar.

En el análisis de los ámbitos de uso del aimara, tanto fuera como en las clases, se prioriza los contenidos que manifiestan los escolares, es decir, sobre el qué dicen los niños y niñas, si es que expresan o no en la lengua aimara, los contenidos desarrollados en las clases en los espacios mencionados, como se detallará más adelante.

##### **4.4.1. Uso del aimara fuera de clases**

Como es natural en una comunidad aimara, los niños/as usan fundamentalmente la lengua aimara como medio de comunicación, tal como lo afirma uno de los padres de familia: "*Nanakax aka campu tuqinx parlasipxwa, aymara aruta jila partxa parlasipxta, porque janiw parlasiñjamakiti kastillanu arutxa, aymar arutakpini taqikuns parlapxta*" [nosotros, en el campo, mayormente hablamos en aimara. Generalmente hablamos porque no se puede hablar en castellano; de todo siempre hablamos en aimara] (Entrev. Marca, C. 17B, 12/11/02). Tanto los comunarios como los niños/as usan la

lengua aimara porque es su L1, en cambio, aprenden el castellano principalmente recién en la escuela; por tanto tienen mayor dominio del aimara.

Así, el habla aimara de los niños/as se desenvuelve con toda espontaneidad en espacios fuera de las clases: juegos, conversaciones, en los momentos de descanso o recreo y en el medio familiar<sup>42</sup>. En los espacios de uso mencionados, los contenidos se refieren fundamentalmente a la actividad que desarrollan en ese momento. Por ejemplo, en los **juegos**, ya sea en el recreo, en la entrada o salida de las clases, las manifestaciones orales de los niños/as se refieren primordialmente al mismo juego con frases direccionales y comentarios hacia quienes participan en el juego, así se demuestra en el siguiente caso:

Aimara	Traducción al castellano
Los niños juegan con trompos: No1. Ukaxay. No2. Janiw, janiw. No3. Ukhampinichixay. No1. Janiw jumax yattatix no? Nos. Primeras, segundas. No1. Marica oyy jan ampampiki. No3. Pint'asxañani oyy (se refiere al trompo). (CD 1: 48) L	No1. Ahí está. No2. No, no. No3. Así siempre es. No1. Vos no sabes ¿no?  No1. ... sin la mano. No3. Lo pintaremos oyy.

En el caso anterior, mientras tres niños juegan con trompos en el recreo, van interactuando en la lengua aimara de manera muy dinámica, aunque con la presencia de préstamos del castellano, como es de esperarse en un contexto donde están presentes dos lenguas. También se escucha el castellano por la presencia de tres niños que tienen mayor dominio del castellano<sup>43</sup>.

Del mismo modo, en los **momentos de descanso** (espacios de recreo), donde los/las niños/as se encuentran interactuando verbalmente en aimara, las expresiones tienen como contenido algún motivo extra áulico, como en el siguiente caso, en que los niños/as conversan en el desayuno, en el momento en que echan una taza de leche y se crea toda una situación problemática.

Aimara	Traducción al castellano
Na1. Jani mayt'amti, jupa janiw mayt'asiña munirikiti (se refiere a su compañero). Na2. Jupa wartawiyixa. Na3. ¿Mira quién ha echado?, él ha echado. Na1. (al copiar a su cuaderno) nã music	Na1. No le prestes, él no sabe querer prestarse. Na2. Él ha echado.  Na1. Yo estoy copiando la tarea de música,

<sup>42</sup> Cabe aclarar que esta parte, de ámbitos de uso, complementa a la parte central de la tesis, que son las observaciones en las clases de acuerdo a los objetivos de la investigación, como estará demostrado en el resto del capítulo de resultados.

<sup>43</sup> El estudio enfatiza el uso oral de la lengua aimara por parte de los niños/as como está expresado en los objetivos planteados, por lo que el uso del castellano se tratará como un aspecto complementario.

copiyasta, janixaya lurktixa. Na4. Nayas janixaya lurktixa. Na3. En tu cuaderno sabes hacer tu tarea. Na2. Jupa wartchixa. No1. Picham sistema. No2. Jupaxay warsusiskchixa. Na2. Profisurax picham sistansa. No2. Nã janiw warsti. (CD 1: 16) L	no he hecho. Na4. Yo tampoco he hecho.  Na2. Él ha echado. No1. Te dijo que barras. No2. Ella lo echó. Na2. El profesor te dijo que barras. No2. Yo no he echado.
--	--

En el ejemplo se muestra cómo los niños/as conversan en aimara sobre las situaciones que suceden en ese momento, sobre las “tareas” que tienen que cumplir; sin embargo, no se encontraron interacciones verbales donde se les escuchara expresarse específicamente sobre los temas desarrollados en clases, lo cual también es corroborado por la afirmación de un niño: “*temanakat parlapxiritwa, kunjams lursna ukhamakiy parlapxta, kunjamas lurt’aps sasa*” [sabemos hablar de los temas, cómo vamos a hacer, de qué modo, de eso hablamos] (Entrev. César, C. 17A 13/11/02). Así, los escolares comentan mayormente en los momentos de descanso, sobre las actividades prácticas que hacen en las clases o, en todo caso, sobre alguna situación, como en el ejemplo, que no tienen relación directa con ellas.

En las observaciones que se realizó en el **medio familiar** (dos familias) la situación es similar. En un caso, un niño comentaba a su padre en aimara sobre la actividad que habían cumplido en el tema de medios de comunicación, específicamente sobre la realización de teléfonos caseros, hechos de cajitas de fósforo:

Aimara	Traducción al castellano
No. Wasantixay tiliphun lurapsxa. P. Kunatrakst luraptasti? No. Phusphur cajitanaktxay lurapsxa. P. Entons, akan instalsnay no? No. (Se ríe) Sumxay ist’aschix. (CD 3: 12)	No. Bastante, hemos hecho teléfonos. P. ¿De qué han hecho? No. Hemos hecho de las cajitas de fósforo. P. Entonces, aquí podemos instalar ¿no? No. (Se ríe) Bien se escucha.

Como se puede percibir, los niños/as comentan en aimara las actividades más prácticas tanto con sus compañeros, en los momentos de descanso, como también en el medio familiar. Esta situación también es confirmada con el comentario que hizo uno de los padres de familia:

ahh, siempreiniw apani, entonces, kuna materiay tukchi ukürunakax, cuentunaks apanisamachaki, ukham parlapxta siw. Entonces kuna practicanakjamps lurapchi uka patan, ukhamanaks lurapx siw, ukanakx apanipiniw akarux. Nax orient’askaraktay akax ukhampiniskiw, mawk’ita akax akham lurt’añamaw sas k’ichxatt’akarakwa. [ahh siempre trae, entonces, de acuerdo a la materia que le toca, al parecer trae cuentos, dice así hemos hablado. Entonces qué prácticas harán ahí arriba, dice así hemos hecho; eso trae siempre aquí. Yo también le oriento, diciendo esto así siempre es, un poco esto así tienes que hacer. Le ayudo]. (Entrev. Huanca, C.16B, 12/11/02)

Si bien en espacios fuera de las clases no se encontraron evidencias donde los niños/as comentaran en aimara precisamente sobre algún tema desarrollado en el

aula, sí se hallaron conversaciones concernientes a actividades muy prácticas que son parte de las clases, donde los temas son tocados de manera indirecta.

A partir de todo lo anterior se puede afirmar que fuera de las clases, el niño/a de cuarto y quinto año de primaria no comenta en aimara, menos aún en castellano, los contenidos que se desarrolla en el aula, o no se pone a explicar el tema, a pesar de que sí comenta las actividades que se realizan en un determinado tema. Esto quiere decir que la lengua aimara es usada por los niños y niñas fuera de las clases para comentar sobre las actividades que hacen en el momento, como parte de su vida diaria, y no para hablar sobre los temas avanzados en clases.

El hecho de que los niños/as no comenten en su lengua sobre los temas desarrollados en espacios fuera de las clases, puede significar que no tienen, o no les dan, la oportunidad de expresarlos ante sus interlocutores (compañeros, miembros de la familia) o bien, simplemente los contenidos avanzados no tienen significado en el diario vivir de los escolares, principalmente los temas alejados del contexto cotidiano y consideran que no es necesario comentarlos porque son aspectos propios de la escuela. Al parecer, estas inferencias hacen pensar que la EIB no ha superado la distancia entre la escuela y la comunidad, valdría la pena ver qué sucede en el ámbito urbano.

Como se ha podido advertir, en los espacios fuera de las clases los niños/as usan la lengua aimara como el principal medio de comunicación en las diferentes actividades que realizan en su contexto social. Pero cuando se trata de ver si usan su lengua para comentar sobre los temas desarrollados en clase, resulta que no lo hacen; simplemente hablan de las actividades prácticas refiriéndose a los temas de manera indirecta.

#### **4.4.2. Uso del aimara en clases**

Como ya se pudo percibir en los ejemplos del punto anterior, el uso oral de la lengua, en este caso el aimara, se caracteriza fundamentalmente porque está construido en permanente cooperación y negociación con el interlocutor (Ruiz 2000: 174). Es decir, un individuo usa siempre la lengua en forma oral cuando está dirigiéndose a alguien o está siendo escuchado por otra persona. La comunicación entre el emisor y el receptor es una constante negociación y coordinación entre ambos para que exista una comprensión de los mensajes que emite uno al otro y viceversa.

Con estas características es que los escolares usan oralmente la lengua aimara en las conversaciones y diálogos que sostienen, tanto con el docente, como con los compañeros/as de la clase. Pues, “la conversación representa el texto oral por

excelencia. Es el tipo de interacción humana más frecuente y el soporte de las relaciones sociales” (op. cit.: 179). En las clases, se enseña y aprende a través de la conversación ya sea entre niños/as – profesor o entre niños/as.

En este sentido, los niños/as usan el aimara en clases casi todo el tiempo, como se verá en todo el resto del trabajo. Incluso se dieron interacciones verbales donde los escolares continúan hablando en aimara aunque el interlocutor esté dirigiéndose a ellos en castellano, como en los casos que siguen, cuando se desarrolla el tema de “los estados del agua”:

Aimara	Traducción al castellano
B. Para llevar agua ¿no ve? No. Jariqasiñataki. (CT 1: 48) M	No. Para lavarse.
B. ¿Qué pasa cuando el agua se congela? ¿Ya ve? Están jugando no más. No. Profe kamsta, kamsta?	No. ¿Profe qué dijiste, qué dijiste?
B. ¿Cuando el agua se congela qué sucede? ¿Qué pasa? No. Umay faltixaps. No. Phisnitakixiyaps.	No. Falta el agua. No. Se vuelve liviana.
B. Ahh ya phisnakiw kutx sistán ¿no ve? (CT 3: 60)	B. Ahh, ya se vuelve liviana, eso dijimos ¿no ve?

A partir de esto, se puede afirmar que los niños usan el aimara, puesto que es su lengua materna, aquélla que más dominan y usan en el contexto familiar y comunal, a pesar de que su interlocutor les hable en castellano. Esta aseveración también es reconocida por el docente cuando dice: “*ukat wal wawanakax jupanakpacha parl'taschi arupatxa, kuns jupanaka parlasi*” [los niños ellos mismos hablan en su lengua, ellos hablan todo] (Entrev. JQ, C. 16A, 7/11/02). Asimismo, el profesor informa que él usa mayormente el aimara en las sesiones de clase de las diferentes áreas de conocimiento: “...áreanakaruxa jilpacha, aymar arutpun parlxayawiyta (...) isplikt'awiyta. Ukjaxa aymar aruta jila parte parlxayt'awiyxa sumpach intindipxañapataki” [en las áreas mayormente hablo en aimara (...) explico. Después, para que entiendan bien, generalmente les hablo en aimara] (Entrev. JQ, C. 15B, 7/11/02). Este uso mayoritario de la lengua aimara permite al niño/a no sólo acrecentar su estima hacia dicho idioma, sino también una mayor comprensión y asimilación de los temas desarrollados, lo cual se puede advertir en los contenidos que expresa<sup>44</sup>.

No obstante, de acuerdo a las observaciones que se realizó, la frecuencia del uso del aimara disminuye cuando se desarrollan temas que están alejados de la realidad de los escolares, como se puede ver en el siguiente segmento, cuando resuelven, entre

<sup>44</sup> Esta parte se enfatiza en el acápite de contenidos orales.

todos, ejercicios de división:

Aimara	Traducción al castellano
No. Aka veintiocho akankañpanw, profe. P. ¿A ver, haremos la prueba, siete por cuatro cuánto es? No. Entons nuevimpiy. P. ¿Cuánto hemos llevado? No. Pasxtanaya, a ocho. P. Ya en la suma están fallando. No. Akchta pues. No. Ya, kupiyt'asipxä jichhä (CD 1: 26) M	No. Ese veintiocho tiene que estar aquí, profe.  No. Entonces es con el nueve.  No. Nos pasamos, ... <sup>45</sup>  No. Aquí está, pues. No. Ya, ahora nos copiaremos.

En el segmento, a pesar de que los escolares continúan usando el aimara en las interacciones verbales, se nota que existe una mayor influencia del castellano en cuanto a préstamos en las expresiones, principalmente al manifestar los números en los ejercicios que resuelven. Esta situación, se explica porque el castellano ha penetrado profundamente en la lengua aimara, hasta formar parte de ella en algunos aspectos como en el sistema numérico, tal como afirma un niño cuando se le preguntó al respecto: “*uka ukhamar yatitaraki*” [Eso, así es conocido] (Entrev. César, C. 17A, 13/11/02); ya que el aimara cuenta con el léxico necesario con relación a los números.

También en otras ocasiones, los niños/as usan oralmente el castellano en las interacciones verbales, pero en una menor proporción, principalmente cuando el profesor se dirige a ellos en castellano, en situaciones como la que sigue, en el tema de “los estados del agua”. A la pregunta del profesor los niños responden en castellano.

B. ¿Cuándo es estado gaseoso?  
No. Cuando está caliente.  
No. Está hervido.  
(CT 3: 61) CV

La presencia del castellano se debe a dos aspectos<sup>46</sup>. Uno, puesto que se trata de términos que no tienen equivalentes en aimara, o bien se desconocen, tales como “copiar”, “estado gaseoso” y otros, puesto que el léxico de esta lengua es limitado en ciertos ámbitos. Segundo, se observa el castellano, sobre todo en el habla del docente, por la existencia de tres niños/as que tienen mayor dominio del castellano, tal como afirma el maestro en la entrevista:

Urasax kastillanumpi yanapt'asta, mä panin kimsaniw ukhum kastillanu parlasipxaraki ukat ukanakan intindiñap laykuy jani sum, claro jani jichhakamas sum parlapkiti, panin kimsaniw utji, uka ciudad tuqit jutawayapxi, pese a que mayni sum parlx, jupanakar istka sasaw parlawaytxa, jupanaka intint'añpataki, jan mä laduru uchañ layku, jupanakar kastillanutpini jupanakaru parlxayta [unos dos o tres

<sup>45</sup> Significa que continúa en castellano.

<sup>46</sup> Sobre la presencia del castellano en el habla de los niños/as, pese a que este aspecto es complementario en la tesis, se profundiza en la parte de contenidos orales.

hablan castellano. Para que entiendan, a veces me ayudo con el castellano, hasta ahora no hablan [aimara]. Hay unos tres que han venido de la ciudad. Uno solamente habla bien [aimara]. Para que entiendan, para no marginar, yo les hablo en castellano a ellos]. (Entrev. JQ, C. 15B, 7/11/02)

En todo caso, los niños/as usan el castellano en menor medida que el aimara en las interacciones verbales, pues interactúan mayormente en esta última lengua. En cambio, el docente explica los temas en las dos lenguas, aimara – castellano en las sesiones de clase, con un 70% de predominancia del primer idioma<sup>47</sup>. Estas circunstancias permiten afirmar que los escolares tienen mayor dominio y preferencia por su lengua materna. El uso oral mayoritario del aimara quizás se deba al énfasis e importancia que le da el docente a esta lengua en la explicación de los temas a diferencia del castellano. Aspecto que estaría de acuerdo con las críticas que hacen los autores Arratia, Choque y Salazar (2003) con relación a una de las debilidades de la EIB en las escuelas.

No obstante, en las expresiones en aimara de los escolares y el docente existe la influencia del castellano al nivel de préstamos. Asimismo, éste último alterna constantemente entre ambas lenguas, como se advertirá en los diferentes ejemplos, aspecto que es natural en un ambiente donde coexisten dos lenguas, dadas las características de una escuela intercultural bilingüe conforme a los planteamientos de la Reforma Educativa.

Los niños y niñas usan oralmente la lengua aimara, con mayor intensidad en aquellos momentos cuando entablan conversaciones o diálogos con el profesor o interactúan entre ellos, al realizar tareas específicas, por ejemplo al dibujar, al copiar la tarea, al resolver ejercicios, al trabajar en grupos, al jugar en clases entre los principales.

Estas interacciones verbales, relacionadas a diferentes actividades que los escolares realizan, favorecen el desarrollo oral de la lengua aimara, como afirma Ruiz (2000: 175) “El habla con el docente, el tipo de tareas y la interacción entre iguales ocupan, pues, un lugar preeminente en el desarrollo de la lengua oral”, puesto que en las clases se usa mayormente el idioma aimara.

Cuando se habla del desarrollo de la lengua, desde el punto de vista del uso oral, también es necesario relacionar este aspecto con las funciones de la lengua para enriquecer el análisis. Así, el uso oral de la lengua aimara por parte de los niños y niñas conlleva también la utilización de distintas funciones en el desarrollo de las sesiones de clase, por ejemplo cuando preguntan y solicitan al profesor, o en las conversaciones que se dan en los trabajos de grupo.

---

<sup>47</sup> Apreciación personal de acuerdo a las observaciones de clase.

Tomando en cuenta los planteamientos de Halliday (1994: 31), la **función heurística** generalmente es utilizada cuando el niño/a **pregunta** al docente para aprender más o tener mayor información sobre algún tema que le interesa, o para saber si está bien lo que están haciendo; es decir, recibir el visto bueno del profesor, y en otros casos, para recibir instrucciones en una determinada actividad o tarea, como en el siguiente ejemplo, cuando el maestro explica el tema del aparato digestivo, uno de los niños pregunta sobre un aspecto que le interesa saber:

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Digestión ukaw satax, imaginense manq'a kawqhs sarawayix a ver? ukjar mantas purak muytawayi, lo intestinos no son este tamaño.</p> <p><b>No. Profe umasti uma?</b></p> <p>P. Anchhitaw, los intestinos, walikiw parlarkiñaniw umatxa.</p> <p>No. Utjarakchixay uka manqhanx.</p> <p>P. Janiw umax uka ch'aq sarkiti.</p> <p>No. Manq'akiw uka sarix.</p> <p>P. Manq'akiw, akarnäm manq'akiw sarix, jichha umat parlapxarakiñaniw (CT 3: 122)</p>	<p>P. A eso se llama digestión, imaginense ¿por dónde va el alimento a ver? Entrando por ahí da vuelta el estómago, ...</p> <p><b>No ¿profe y el agua?</b></p> <p>P. Ahorita, ... Está bien, vamos a hablar sobre el agua.</p> <p>No. Hay también ahí adentro.</p> <p>P. El agua no va por ahí.</p> <p>No. El alimento no más va por ahí.</p> <p>P. El alimento no más va por ahí, ahora vamos a hablar del agua.</p>

Cuando el niño expresa su interés mediante una pregunta, permite también encauzar la explicación del profesor, quien trata de responder a las expectativas del escolar. Este tipo de intervención es un aporte valioso por parte de los educandos para enriquecer las sesiones de clase. De esta manera, a pesar de que es el profesor quien pregunta con más frecuencia en las sesiones de clase, para verificar si la información ha sido retenida por los escolares, o como un mecanismo de control del orden y disciplina (Alberco 1997: 8), también los niños/as lo hacen para conocer con mayor detalle el tema que se desarrolla.

Las preguntas de los escolares también están presentes cuando interactúan con el profesor al realizar una actividad práctica como en los siguientes extractos:

Aimara	Traducción al castellano
<p>Na. Profe dibujapxati?</p> <p>Na. Profe jarriti dibujt'apxaxa?</p> <p>B. Depende de ustedes, la cosa es que dibujen en estado líquido.</p> <p>No. Nä, nä qutit dibujt'asiristi?</p> <p>B. Ya vamos realizando, vamos realizando.</p> <p>No. Profe, nayax tukuyasiwiytwa.</p> <p>Na. Profe kuns cambiytax prof? (Profesor no responde) (CD 1: 85) CV</p>	<p>Na. Profe ¿vamos a dibujar?</p> <p>Na. ¿Profe, la jarra vamos a dibujar?</p> <p>No. ¿Si yo dibujo en grupo?</p> <p>No. Profe, yo ya he terminado.</p> <p>Na. ¿Qué has cambiado, profe?</p>

En este caso, los niños/as van copiando la lección "El agua" y a la vez dibujan algunas ilustraciones de los estados del agua. Estas actividades prácticas despiertan el interés de los educandos y hacen que pregunten constantemente al profesor con relación a las dudas que tienen para realizar los dibujos y el copiado del tema de la mejor

manera, para así contar con su aprobación. De esta manera, las actividades se convierten en momentos privilegiados para este tipo de intercambios verbales.

En las interacciones verbales, también el aimara cumple la **función instrumental**, que consiste en la satisfacción de necesidades materiales. Está presente cuando los niños/as usan la lengua aimara **para solicitar** al profesor la revisión de algún trabajo o pedir algún material en la clase, ya sea al docente o a sus compañeros/as, en el desarrollo de las actividades en el aula, como en la siguiente muestra:

Aimara	Traducción al castellano
A. A ver, mä dinamic lurañani, khitis cuent'aspa? <b>Na. Profe nayar riwixitay.</b> A. Ya khitis cuent'aspa mä cuentito? (CD 1: 36) M	A. A ver, haremos una dinámica ¿Quién puede contar un cuento? <b>Na. Profe revísame a mí.</b> A. Ya ¿Quién puede contar un cuentito?

En el ejemplo, la niña solicita al docente que revise la tarea que hizo. Sin embargo, al parecer, el profesor no la escucha y continúa con otra actividad; situación que podría restringir las intervenciones verbales de las niñas en la clase, porque ellas se caracterizan por ser más tímidas que los niños.

Las solicitudes, como en el ejemplo, son frecuentes en el aula y van más allá de simples peticiones, también reflejan el interés del niño/a en el cumplimiento de las exigencias de la escuela. Este interés que demuestran los escolares también está relacionado con el ambiente de confianza que prima en el aula, entre el profesor y los educandos, en gran medida, gracias al uso de la lengua aimara.

Asimismo, la función instrumental está presente, como se dijo, cuando solicitan materiales (lápiz, marcadores, cartulina, tijeras, entre otros) al docente o a sus compañeros, lo cual también expresa en alguna medida el interés que tienen los niños/as por cumplir con las labores. Estas peticiones, enunciadas en su lengua, se dan principalmente en los **trabajos de grupos** y en aquellas actividades de tipo práctico, organizadas por el docente, respondiendo a determinados temas que se desarrolla en la clase, como en los siguientes casos:

Aimara	Traducción al castellano
Na. Profe, mi lápiz. P. Janit aytastasti? Na. Misti apt profe (...) Na. Mayt'it wila. No. Lapiz mayt'ita (CD 1: 82) CV	P. ¿No lo levantaste? No. El "Misti" ha levantado profe (...) Na. Préstame el (lápiz) rojo. No. Préstame lápiz.
Na. Ch'iyar color mayt'apxita (le dice a su compañero). No. Ch'iyarasti. P. Su tapa, su tapa dice. Na. Nã janiw apnaqti (CD 1: 43) L	Na. Préstame el color negro. No. ¿El color negro? Na. Yo no he manejado.

Los trabajos de grupo y las actividades manuales son oportunidades donde los niños/as conversan en la lengua aimara, ya sea entre ellos o con el profesor y ponen en práctica otras funciones de la lengua como la **interactiva**, para mantener el contacto involucrando a los demás, la **personal** para manifestar el “yo” y la **imaginativa**, para crear un mundo propio utilizando su creatividad (Halliday 1994: 31) como se observa en el siguiente extracto:

Aimara	Traducción al castellano
Na. Ukjarusti? No. Naya dibujt'a. Na. Janiw wila rayru utjkiti. No. Qunt'asxa oyy. Na. Jichhast kunarak faltisti? AA. Kunarak akasti, ray'atarakisä? No. Ukhamak lurt'apxirita. AA. Un grupo ya ha terminado. Na. Sartam (juegan dos niños). AA. No tienen que pelear. No. K'ichinchituxay. P. Niya akan saminchxapxi (se refiere a un grupo). Na. Mä jaqi dibuyt'am. No. Akanakax wal anatapxi. Na. Näx pintaskaxä. No. Janiy ukham luramtixa, akjitaru "AM" sas lurt'awiya. P. Akjitar lurt'awiyma, kumjams lurasipki nayax uñakipt'ani. Na. Ukax thantha rayruw profe. No. Janiwa, machaq rariyuwa. Na. Yatiñ, yatiñak tukchix (le dice a un compañero). No. Jupar lurayañani ukatay wal alawaspatchaxa (CD 1: 43) L	Na. ¿Después? No. Yo voy a dibujar. Na. No hay una radio roja. No. Me sentaré oyy. Na. ¿Ahora qué falta? AA. ¿Qué será esto? Está rayado también. No. Así no más sabemos hacer.  Na. Levanta.  No. Me ha pellizado. P. Aquí ya están pintando.  Na. Dibuja a una persona. No. Estos mucho juegan. Na. Yo estaré pintando. No. No hagas así, aquí pondré "AM".  P. Aquí haz. Iré a ver cómo están haciendo.  Na. Esa radio está vieja, profe. No. No, es una radio nueva. Na. Se hace al que sabe.  No. A él le haremos hacer, por eso se alaba.

Se puede apreciar que al interior de los grupos conformados y, a la vez también en la relación con los otros grupos, los niños/as interactúan verbalmente entre ellos de manera **fluida** en la lengua aimara, manifestando su “yo” individual y manteniendo el contacto con sus interlocutores. Asimismo, realizan las actividades en grupo de manera creativa plasmando su propia imaginación en cada dibujo o trabajo manual que hacen. En el ejemplo que se muestra, los educandos trabajan por grupos con el objetivo de realizar dibujos de los medios de comunicación que existen. Este tipo de actividades, en la que los niños y niñas usan su lengua espontáneamente, revelan que realmente se sienten mejor, en familia, usando su lengua materna que les permite desplegar todas sus capacidades y habilidades.

Asimismo, en el extracto de transcripción que se presenta, se puede notar que realmente los niños/as dialogan con mayor intensidad entre ellos a través de la lengua aimara, cuando están realizando una actividad, a diferencia de los momentos en que

el profesor desarrolla los contenidos temáticos. Esto, sin desmerecer la participación de los niños/as en las sesiones de clase, como se verá en el transcurso de los acápites. Cabe aclarar que durante el periodo de trabajo de campo no se observó similares situaciones con el uso del castellano.

De este modo, en los trabajos de grupo es donde se observa una mayor interacción verbal entre los niños/as en la lengua aimara. Fundamentalmente emiten contenidos referidos a la actividad concreta que están realizando, sin descartar otros comentarios de tipo informal cuando intercalan las actividades con juegos, peleas, críticas y otros.

La fluidez en las interacciones verbales en aimara también se observa cuando los niños/as hacen **trabajos manuales**, en este caso, con materiales desechables (botellas de plástico, tapacoronas, latas y otros) por pares o individualmente, como se puede ver en el siguiente caso:

Aimara	Traducción al castellano
No1. Nankiw, profisuranx khayaxay. AA. ¿Dónde está? (Busca la cabeza del robot). Na1. Jach'an jisk'aniw. Na2. Jisk'a sumbreruniny. Na1. Akamp p'iysum. No1. Akhamakipan profe, mäk'atak apst'axa. Na1. Nayrapast profe. No1. Profe ak q'iwthapiyanma. Na2. Akhamay khuchhuqañax. Na1. Ratukiya kawkhans utji? No1. Jisk'a p'iqip nä akat khuchhuqax kun.  No2. Akat mä jisk'a jaqisit lurasirixkata. (CD 1: 61-62) EC	No1. De mí es, del profesor ahí está.  Na1. Son grandes y pequeños. Na2. Va a tener un pequeño sombrero. Na1. Con esto haz el agujero. No1. Como está así, un poco voy a sacar. Na1. Su ojo, profe. No1. Profe, esto haz agarrar con alambre. Na2. Así hay que cortar. Na1. Rápido ¿dónde hay? No1. De aquí voy a cortar su cabeza pequeña. No2. De esto, hubiera hecho una pequeña persona.

Las conversaciones y diálogos en aimara en los trabajos de grupo y actividades de tipo manual hacen referencia, en general, al interés que tienen los escolares cuando realizan actividades de tipo práctico que exigen su dinamismo y, en consecuencia, su mayor participación en las clases.

En esta parte, como se ha venido mostrando y explicando, el uso del aimara en las clases por parte de los escolares es predominante, en relación con el castellano, en la comunicación oral. Esta situación no coincide con los planteamientos de la Reforma Educativa, puesto que ésta propone que, además de la lengua materna, los niños usen el castellano en las diferentes áreas de conocimiento partiendo gradualmente, en el segundo ciclo, de un 25% hasta alcanzar un 50% y, manteniendo este porcentaje en el tercer ciclo<sup>48</sup> (UNSTP-UNICOM 1995: 15). Y el profesor es quien debería guiar o

<sup>48</sup> Esta afirmación incluye el uso de ambas lenguas en la escritura y lectura.

facilitar metodológicamente en la clase para que los niños/as usen ambas lenguas, en las proporciones planteadas por la Reforma Educativa, pero al parecer no se cumple esta situación.

Cabe especificar que, de acuerdo a las observaciones, el uso oral del castellano frente al uso oral del aimara en el habla del docente es alternado, con la predominancia del último idioma en un 70%, sobre todo en las explicaciones que brinda en los temas. Pero no sucede lo mismo con los niños/as, que es lo que interesa, ellos usan mayormente el aimara con todas las particularidades que ya se expuso en relación con el castellano.

Sin embargo, en la escritura y lectura, el castellano es de uso predominante, pues los contenidos temáticos son escritos en esta lengua. Mayormente el profesor escribe las lecciones en castellano en la pizarra para luego ser copiadas por los escolares en sus cuadernos. El profesor justifica esta situación de la siguiente manera: “*ukat nanakaru ukham instruyipxarakitu, janiw qillqaw aymar istxapxatati sasaw ukhum cursunakan sapxitu. Ukanakax yatxchixay. Ukat, aliqakiw mä refuerzujamak, amt'ayirjamakiw amt'ayapxata. Ukat kastillanu ukanakax sarxañapaw sas ukhum (...) ukatpi nä kastillanut qillqawiyaskta jupanakampi*” [así me han instruido en los cursos, que ya no tengo que enseñar la escritura aimara. Eso ya saben, me han dicho, por eso sólo como un refuerzo, para recordar hacemos. Nos han dicho que en castellano tiene que desarrollarse, por esta razón escribo en castellano con ellos] (Entrev. JQ, 7/11/02, C. 15B). Este criterio es similar a la opinión de la directora del establecimiento, quien afirma que se debe fortalecer más el castellano a partir de sexto de primaria, tanto en lo oral como también en la escritura y lectura, manteniendo el aimara solamente en la comunicación oral (Entrev. Luna, 12/11/02, C. 17B). Estas cuestiones hacen afirmar que el idioma aimara continúa marginado, en alguna medida, sin contar con la posibilidad de continuar desarrollándose en la escritura y la lectura.

De esta manera, tanto en la escritura como en la lectura, el uso del aimara es reducido. Los contenidos que se escriben y leen en aimara únicamente son en el área de lenguaje y comunicación, los cuales consisten en: adivinanzas, dichos, trabalenguas, resúmenes de cuentos y palabras sueltas, de acuerdo a las instrucciones del profesor<sup>49</sup>. Esta situación es contraria a los planteamientos de la Reforma Educativa, puesto que poner énfasis en la escritura y lectura solamente en la lengua castellana significa circunscribir el desarrollo de la lengua aimara al ámbito oral;

---

<sup>49</sup> Durante el periodo de observación, no se dieron casos donde se usara formalmente un texto de lectura en aimara en las clases, a veces, los niños/as alzaban por su cuenta los módulos de aimara que tienen en el estante para copiar un dibujo o leer algún cuento en aimara.

además se estaría abandonando el modelo de mantenimiento a fin lograr un bilingüismo aditivo, propuesto por la ley 1565, para reforzar la diglosia entre un aimara solamente oral y el castellano escrito, tal como percibe uno de los padres de familia: “[aimara] *utjaspa hasta tukuyañkama, promocionkama, lurawayapxix hasta cierta parte ukat igualukiy kastillan parlawayxapxix ¿no ve? Ukat armanukutaxaspay*” [el aimara puede existir hasta terminar, hasta egresar, trabajan con el aimara hasta cierta parte, luego igual hablan el castellano ¿no ve? Después uno puede olvidarse del aimara] (Entrev. PF, C.9B, 5/11/02).

Además, las sesiones diarias de castellano como segunda lengua hacia el segundo ciclo (donde estarían cuarto y quinto año de primaria) no se realizan, aspecto que no está de acuerdo con el planteamiento de la RE. Como se explicó más arriba, el docente usa ambas lenguas en forma alternada y con tendencia a la mezcla en las sesiones de clase, pero con predominancia del aimara. Una vez que explica los contenidos temáticos en castellano, seguidamente lo hace en aimara o a la inversa.

A pesar de las limitaciones expuestas en relación a la lectura y escritura del aimara, al uso oral del castellano, y a las que puedan existir en las sesiones observadas, según los planteamientos de la RE, lo apreciable y valioso es que el niño/a disfruta de su lengua materna en el desarrollo de los contenidos temáticos, como en alguna parte de la Ley 1565 lo dice (Serrano 1996: 115). Además, “la lengua materna constituye el medio de expresión del niño y tiene un alto valor emocional y cognitivo” (UNSTP-UNICOM 1995: 30). Así, la lengua aimara se constituye en un medio por el cual el niño/a comunica a los demás sus sentimientos, emociones y conocimientos que tiene como individuo que pertenece a una familia, una comunidad y una cultura.

Los niños y niñas usan la lengua aimara en todos los ámbitos de su vida, tanto en la escuela como en el contexto familiar y comunal. En los espacios fuera de las clases hablan de las actividades que hacen en el momento y solamente se refieren a los temas desarrollados en clase al manifestar actividades prácticas del aula. En las clases, también los niños/as usan el aimara como medio de comunicación expresando el dominio que tienen de su lengua materna, sobre todo en las actividades de grupo. Así, los escolares son capaces de usar la lengua aimara para distintas funciones de la lengua (competencia pragmática).

Al margen de todas estas cualidades del uso oral de la lengua aimara, es notoria la influencia del castellano al nivel de préstamos en el habla de los niños/as y del profesor. Igualmente, el uso del aimara se reduce cuando se trata de temas alejados del contexto de los escolares, principalmente en el área de matemáticas. Esta

situación se debe, principalmente, a la limitación lexical del aimara en el ámbito escolar.

En el acápite que sigue, se desarrollará los contenidos que expresan los niños y niñas, por medio de su lengua aimara, en el avance de los contenidos temáticos. Asimismo, se mostrará las cualidades y las potencialidades de los escolares cuando usan su lengua materna, no sólo en beneficio de su propio aprendizaje, sino también aportando a las clases. Estos son aspectos que no están especificados en la Ley 1565 y sus reglamentos y que, a partir de los resultados de este trabajo, podrían enriquecer los planteamientos de la Reforma Educativa, para llevar adelante la Educación Intercultural Bilingüe para el beneficio no solamente de los educandos, sino también de su comunidad y cultura.

#### **4.5. CONTENIDOS ORALES EN EL USO DE LA LENGUA AIMARA POR PARTE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS**

La lengua tiene un contenido, un mensaje que transmite o expresa hacia los demás, tal como afirma Gottret (1998: 46) “el lenguaje no funciona nunca ‘al vacío’: se habla sobre *algo*. El contenido vehiculado a través de la comunicación lingüística tiene gran importancia”, especialmente cuando se trata de los conocimientos que se transmite y manifiesta en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así, en esta parte se tratará los contenidos orales que expresan los niños y niñas de cuarto y quinto año de primaria, enfatizando en aquéllos que se refieran a los temas desarrollados en clases, para ver las particularidades del uso oral del aimara como lengua instrumental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, nos interesa ver qué contenidos expresan los escolares en aimara con relación a los temas que avanza el docente para observar, en alguna medida, el desarrollo de la lengua aimara como instrumento de aprendizaje y qué beneficios conlleva para los niños/as.

Los contenidos expresados por los niños/as, con relación a los temas desarrollados en clases, están organizados de la siguiente manera: Primeramente, están las expresiones sobre los conocimientos cotidianos, los comentarios, las explicaciones y aclaraciones en clase. También se encuentran las justificaciones, las afirmaciones y, por último, las expresiones libres de los escolares.

##### **4.5.1. Conocimientos de la cotidianidad**

Uno de los componentes importantes de los contenidos orales que manifiestan los niños/as, a través de la lengua aimara, está referido a los conocimientos cotidianos que ellos tienen de la realidad o del contexto de la comunidad donde viven. Estos conocimientos, que los escolares adquieren mediante la observación y la experiencia

propia en su medio familiar y comunal, son expresados en el desarrollo de las sesiones de clase, algunas veces como parte de un tema específico y, otras, como una estrategia del profesor para mantener motivados y con interés a los niños/as en el avance de los temas, o para cumplir una penitencia a partir de un juego organizado por los escolares y el profesor.

Los conocimientos que expresan son indicadores de la naturaleza, adivinanzas, dichos, cuentos y comentarios sobre su vida cotidiana en el desarrollo de un tema específico. Este último aspecto también se observa en algún momento, en el resto de los contenidos orales que expresan, porque los niños/as se apoyan en lo que ya conocen para manifestar algo respecto a una temática como se verá más adelante.

**Los indicadores de la naturaleza** son propios de las culturas originarias, llamados en aimara “lumasanaka”. Estos regulan el calendario agrícola para obtener una buena producción, y son transmitidos de generación en generación para el bienestar de las comunidades rurales. Dichos indicadores son socializados por los niños/as en el desarrollo de las clases, como parte de los contenidos orales que expresan en aimara, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Aimara	Traducción al castellano
No. Tiwulawa, pampana waqaqi, pampa maraniwa siwa. P. Ukhampunixaya, ya muy bien (...) (CT 1: 4) L	No. El zorro aúlla en la pampa, la siembra tiene que ser en la planicie. P. Así es siempre, no ve? Ya muy bien
No. Liqi liqina qawnapax ch'uxñawa jalluya purinchini siwa No. Janq'u panqarawa wali panqaranti khisi challwaya wali utjchini (CD 1: 9) L	No. Los huevos del Liqi Liqi [ave] son verdes, Va a llover, dice No. Mucho están floreciendo las flores blancas, habrá mucho pescado.

Es interesante percatarse, de acuerdo a las observaciones que se realizó en las clases, que existen diferencias en los indicadores dependiendo de la región, por ejemplo, cuando los niños/as expresan los indicadores que conocen, el profesor resalta, en aimara, las similitudes o igualdades entre lo manifestado y lo que él conoce en su región. Por su parte, los niños/as demuestran mucho interés y curiosidad, ante estos comentarios del maestro; es decir, escuchan atentamente o, algunas veces, preguntan para contar con mayor información de su interlocutor. En otras palabras asumen una actitud de aceptación y respeto a los conocimientos del otro, lo que permite afirmar que estos niños/as aimaras son interculturales por naturaleza o bien sus posiciones están de acuerdo a lo que propone la noción de interculturalidad.

**Las adivinanzas conocidas por los niños/as** también forman parte de los contenidos orales que expresan a través del uso oral de la lengua aimara en el desarrollo de las clases, como se observa en la muestra:

Aimara	Traducción al castellano
Na. Mä luqi taykax wali wawanakaru uqurayi. Nos. Jik'i. No. Kunasa mä tawaqux muykasa muykasa wallqiptawayi? Na. Qapu (CD 1: 17) L	Na. Una vieja loca hace llorar mucho a los niños. Nos. Olla para tostar cereales. No. ¿Qué es, una joven que dando vueltas y vueltas se embaraza? Na. La rueca.
No. Kunasa, kunasa mä warmixa wal luqitixa? P. Kunasa? Nos. Pichaña (CD 1: 18) L	No. ¿Qué es, qué es, una mujer que se mueve mucho? P. ¿Qué es? Nos. Escoba

Las adivinanzas están referidas a cosas propias de la cotidianidad de los niños/as, es decir, pertenecen a su contexto, como la escoba, la rueca, la olla de barro para tostar cereales, entre otros.

Los niños/as también expresan, como parte de los contenidos orales, **dichos propios de la comunidad**. En el contexto de los niños/as, los dichos o refranes son una forma de regular el comportamiento de las personas en su relación con la naturaleza y, en otros casos, reglamentan el comportamiento entre las personas, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

Aimara	Traducción al castellano
No. Janiw jaqi masisaruxa q'arisiñati jani waliruwa puriña siwa. P. Janiwa asxarañati. Na. Janiw jamachi tapa apnaqañati thanthañawa siwa. P. A ver yaqhanakamchhaä amttapxañani. No. Janiw kurmiru unch'ukiñati siwa kutu kutu mantasiri siwa. P. Nayarakiw: janiwa tayka awkiruxa jachayañati thanthañaniwa siwa. No. Janiwa nayax jachayirikti (CD 1: 9) L	No. Dice que no se debe mentir a nuestros semejantes. A algo malo se llega. P. No hay que tener miedo (al hablar). Na. Dice que no hay que manejar el nido del pájaro porque se volverá pobre. P. A ver, otros recordaremos. No. Dice que no hay que mirar el arcoiris porque puede entrar al cuerpo el Kutu Kutu. P. Yo también: Dice que no hay que hacer llorar a los padres, si no, uno se vuelve pobre. No. Yo no sé hacer llorar.

Los dichos o refranes son recreados por los miembros de una comunidad, de generación en generación, y forman parte de los saberes comunales. El hecho de que los escolares socialicen los refranes en la lengua aimara es atinado para la transmisión de este tipo de conocimientos que, en parte, preserva la cultura aimara.

Los niños/as también se ponen a contar **cuentos** en aimara con toda espontaneidad y fluidez en la clase (ver anexo), ya sea aquéllos que les contaron sus abuelos y padres, o bien los que escucharon en la radio. Algunos niños/as afirmaron al ser consultados, "*Nä raryu San Gabrielat apsuwiyta*" [yo he sacado de Radio San Gabriel] (CT 2: 15). Los cuentos enriquecen el lenguaje del niño, desarrollan su inteligencia, son elementos valiosos de ejercitación imaginativa (Romero 1993: 78). A pesar de que los niños/as muestran mucho interés cuando están contando o escuchando un cuento, lamentablemente no van más allá de la simple socialización en clases.

**Los comentarios sobre su vida cotidiana**, relativos a su hogar y comunidad, también están presentes en diversas oportunidades a través de la lengua aimara. Son conocimientos que adquirieron por medio de la observación y la experiencia o “aprendieron haciendo”, como es propio de la cultura aimara. En los ejemplos que siguen se observa cómo los niños/as comentan sobre los conocimientos propios de su diario vivir, enriqueciendo, de esta manera, los contenidos de los temas que se desarrolla en las sesiones de clase.

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. (...) Jichhaw apnaqxapxix la romanilla y la balanza, nayranakax janiw, jay ukhamak midipxanxa kuna sakillunakat, kuna ch'uqinaks, ukjaw, ukjaw sas no? Pero no fallaban waytapxan jupanakax. jay ukanakaw nayranakax utjanxa, jichhas utjaskiw. Entonces, esas son las medidas de peso.</p> <p>No. Sips Tiwanakun ukhampin aljasipkix jayu.</p> <p>P. Ahh jayu.</p> <p>Na. Challwas sardin latat jay aljasipchix.</p> <p>P. Jay ukat aljapxix no ve?, uñjapxiritaw jumanakax ukapi ukax, janiw kun waynaqkis kunas.</p> <p>Na. Janiw nax uñjirikti profe, janiw nax Tiwanak saririkti.</p> <p>P. Janit saririktast per yaqhipax uñjiy, uñjiy</p> <p>No. Nã sapa duminguw sarta.</p> <p>Na. Nã janipiniw saririkti alasir.</p> <p>P. Jichha niyas asnaqxapxiw rumanilla, balanza, challw kunats alapxix a ver?, kunats alapxix?</p> <p>No. Mayjachixay, payachixay.</p> <p>Na. Profe Olga tiyan utjix (CT 1: 38 - 39) M</p>	<p>P. (...) Ahora están manejando la romanilla y la balanza. Antes no, así no más median, de saquillos, como las papas, ese tanto, ese tanto diciendo ¿no? Pero no fallaban, alzaban ellos. Si eso había antes, ahora también hay. Entonces esas son las medidas de peso.</p> <p>No. Si, en Tiwanaku así siempre venden la sal.</p> <p>P. ahh sal.</p> <p>Na. También el pescado venden en latas de sardina.</p> <p>P. De eso venden ¿no ve? Ustedes ven, eso es, no alza ni nada.</p> <p>Na. Yo no sé ver, profe. Yo no sé ir a Tiwanaku.</p> <p>P. No sabes ir, pero otros conocen, conocen.</p> <p>No. Yo cada domingo voy.</p> <p>Na. Yo no sé ir siempre a comprar.</p> <p>P. Ahora sí, ya manejan la romanilla, balanza. ¿El pescado, de qué venden, a ver? ¿De qué venden?</p> <p>No. Diferente es, dos es (se refiere a la balanza portátil).</p> <p>No. Profe, de la tía Olga hay.</p>

En este caso, en el tema de las medidas de peso, los niños/as comentan sobre cómo los comunarios comercian los productos en la feria de Tiwanaku, a partir de las experiencias propias que ellos mismos vivieron junto a sus padres, a pesar de que algunos niños/as afirman no conocer la feria en el mencionado lugar.

En el ejemplo que sigue, del mismo modo, los escolares conversan con el profesor sobre sus experiencias, en el tema de “los medios de comunicación”:

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Alwanakax radio Metropolitanan wali sum parlarakix, nã alwanakax uk isch'ukirakta.</p> <p>No. Wali sumaw ukax.</p> <p>P. Noticianak wali suma parlanix.</p> <p>No. Ist'arakirit ukxa.</p> <p>P. Yaqhipaxa musik isch'ukt'añ munapxaraki</p>	<p>P. En las mañanas, la radio Metropolitana bien habla, yo en las mañanas escucho también esa radio.</p> <p>No. Bien es eso.</p> <p>P. Las noticias informan bien.</p> <p>No. Escucho eso también.</p> <p>P. Otros también desean escuchar música.</p>

<p>No. Música phiruha.  No. Chicas mañaner yatxapt'ayirit sakirichixay.  P. Chicas mañaneranak munapxtay yaqhipaxä.  No. Per yatxapt'ayirit saraktasä.  P. Yaqhipasti cumbianak munapxaraktax, nä uñjw aka colegionki ukanakaru, tanto jóvenes como chicas agarraw su radio. Hay con su cumbia están, radio Tiwanakuch kun, akäk radionakax.  No. Radio Chaka.  P. Ukanakax wustarakpachay.  No. Radio Chaka, igualarakkiw profe, kuntu churarakchixay.  P. Churakitist? Janiw tant uka radio isch'ukirikti, janiw. (CT 2: 21 - 22) L</p>	<p>No. Música del Perú.  No. A las chicas mañaneras sé imitar sabe decir (se refiere al profesor).  P. Las chicas mañaneras quieren algunos de ustedes.  No. Pero sé imitar, dices también.  P. Otros de ustedes quieren cumbias. Yo veo aquí a los que están en el colegio, tanto jóvenes como chicas agarrando su radio. Ahí con su cumbia están, será radio Tiwanaku, las radios de aquí.  No. Radio Chaka.  P. Esos les deben gustar también.  No. En Radio Chaka, es igual profe, también da cuentos.  P. ¿Acaso da? No sé escuchar tanto esa radio, no.</p>
---	---

En este caso, los niños/as comentan conjuntamente con el profesor sobre la radio como un medio de comunicación que está presente en el diario vivir de los habitantes de la comunidad de Causaya, como lo reconoce un padre de familia “*Aka radio Qullasuyu, San Gabriel uka raryuk nayax isch'ukta. Aymar arutaw,... alwanak, jayp'unaka isch'ukipxarakta. Janikiw tanto kastillan arut isch'ukiñ utjiti, siemprepiniw, akan aymaratak parlanipxi radionakax*” [Escucho la radio Qullasuyu y San Gabriel. Es en aimara,... en las mañanas y en las tardes escuchamos. No existe tanto para escuchar en la lengua castellana, siempre aquí las radios hablan en aimara] (Entrev. Marca, C.17B, 12/11/03).

Así, los niños/as conversan con el docente sobre qué radios escuchan más y qué escuchan (noticias, cuentos, música y otros)<sup>50</sup>. Así, la práctica resulta muy interesante en sentido de que los contenidos temáticos se enriquecen con los conocimientos y comentarios de los niños/as. Del mismo modo, sucede en el siguiente segmento, cuando se está desarrollando el tema de “los animales vertebrados e invertebrados”:

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Ya a ver ist'apxit, el renacuajo, renacuajo aymaran kamsatasä?  No. Juq'ullu.  P. ¿Tiene o no tiene hueso?  Nos. Tiene hueso.  No. Jamp'atuptir ukä?  P. Uk, uk, uk.  No. Ahh sips, ch'akhaniw ukaxa.  No. Challwjamachijay, jiwak  challwjamachixay ukat.  No. Nä jwayirisxay.  P. Per ch'akhanitisti?  No. Sips.</p>	<p>P. Ya. A ver, escúchenme, el renacuajo, el renacuajo, en aimara ¿cómo se llama?  No. Renacuajo.   No. ¿Eso que se convierte en sapo?  P. Eso, eso, eso.  No. Ahh sí, eso tiene hueso.  No. Es como pescado, bonito es como pescado, después.  No. Sé matar.  P. Pero, ¿tiene hueso?  No. Sí.</p>

<sup>50</sup> Las emisiones de las radios locales de Tiwanaku y también de la Radio San Gabriel de La Paz, mayormente son en aimara.

<p>No. Entonces profe kayitunakapax kunjams jilsunxani, unuqchixayaps?  P. Ya anchhit yatiñ layku uñjaniñani.  Nos. Sí, profeee .  No. Katxt'aniñan, profe.  P. Juq'ullu utjiw no ve?  No. Sí profe. Janiw kamachirikis.  P. Ya escuchan, a ver.  No. Nä katxaskakiw.  (CT 3: 9-10)</p>	<p>No. Entonces profe, ¿cómo van a crecer sus patitas, si se mueve?  P. Ya para saber, iremos a ver.  Nos. Sí, profeee (aplauden)  No. Iremos a agarrar, profe.  P. Renacuajo hay ¿no ve?  No. Sí profe. No hace nada.   No. Yo voy a agarrar no más.  (Todos comentan emocionados)</p>
---	---

Como se puede advertir, son muy agradables y llenos de interés los comentarios que realizan los niños/as en la lengua aimara, cuando se trata de los animales, en este caso, los renacuajos. Los infantes hablan sobre la forma cómo los renacuajos llegan a tener huesos y se desarrollan.

Los ejemplos anteriores muestran cómo los niños/as, en sus expresiones orales en aimara, relacionan los conocimientos cotidianos que tienen con respecto a temas que se desarrolla en la clase. Estas interacciones verbales ponen en evidencia dos aspectos muy importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje: 1) Por un lado, los escolares aportan significativamente a las clases con sus conocimientos, facilitados por el uso de la lengua materna, como lo reconoce el propio docente “*ukanaka aymarata parlxay ukxax amuyapxiw. Ispliktataxa ukhamaw, ukhamaw sataxa amuyapxiw, yaqhipa incluso arst'i narus yapxatt'apxitu. Ukhamachixay, ukhamachixay sas amuyapxiw*” [de eso cuando les hablo en aimara se dan cuenta. Cuando se les explica así es, así se dan cuenta cuando se les dice, otros incluso hablan y me ayudan. Así es, así es, diciendo se dan cuenta] (Entrev. JQ, C. 15B, 7/11/02). Es decir, los niños/as en alguna medida enriquecen los contenidos temáticos. 2) Por otro lado, los conocimientos previos de los niños/as son incorporados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como lo plantea la Reforma Educativa, en el enfoque intercultural del currículo: “Esto implica poner en práctica una pedagogía que valore y legitime los conocimientos y saberes de cada una de las realidades étnicas, culturales y lingüísticas...” (Serrano 1996: 272). Esto mismo, se refleja en las competencias que se plantean, por ciclos, específicamente el siguiente: “Interpreta y explica en su medio ambiente los indicadores naturales de producción de la región” (UNSTP – UNICOM 1995: 42).

Además, la relación que establecen entre los temas y sus experiencias propias, da a entender que los niños/as comprenden los contenidos temáticos que se desarrollan para construir nuevos conocimientos en beneficio de su desarrollo integral. Asimismo, cuando se trata de temas que están muy relacionados con la experiencia de los niños/as (ciencias de la vida y lenguaje), los contenidos de sus comentarios en aimara son **ricos y fluidos** como se puede advertir en los segmentos presentados.

#### 4.5.2. Respuestas concisas sobre el tema desarrollado

En el desarrollo de las clases existe una continua interacción verbal entre el profesor y los niños/as. Esta estrecha relación de intercomunicación se realiza fundamentalmente a través de la lengua aimara, que es el idioma que abre la confianza del escolar hacia el docente. Esto no significa, sin embargo, que el castellano no esté presente, como se explicará más adelante.

Uno de los aspectos que caracteriza la interacción en el aula, es cuando el docente hace preguntas. “La formulación de preguntas es, quizá, la estrategia más asociada directamente con la enseñanza y es, también, la forma más común de promover la interacción entre dos o más personas” (Barillas y otros 1997: 54). Ante las interpelaciones del profesor, los niños/as dan respuestas que se caracterizan por ser **concisas**, es decir, **cortas y breves**, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

Aimara	Traducción al castellano
B. ¿Por qué es importante? A ver, amuyt'añanchha, kunatakis jiwasatak sumapacha? Na. Isi wañichisiñatakiya.	B. ¿Por qué es importante? A ver, pensemos, ¿Para qué será bueno para nosotros? Na. Para secar las ropas.
B. Lupi junt'ux kunatakis walipacha? amuyt'añanchha. Na. Jan thayan jarisiñataki (CT 1: 54) CV	B. ¿El calor del sol, para qué será bueno? Pensemos. Na. Para no lavarse en el frío.
B. (...) ¿Si no hubiera calor aquí? No. Q'al thyanuksnax. B. Q'al thyanuksnay ¿no ve? Na. Phurunak want'añapataki, inqhasiñatakiy. (CT 1: 55) CV	No. Todos podemos enfriarnos B. Todos podemos enfriarnos ¿no ve? Na. Para que seque la bosta, para atizar, pues.

El niño/a responde con interlocuciones muy breves respecto de la importancia del agua. Sin embargo, aunque sus respuestas son concisas, no dejan de ser correctas y muy reales, relacionadas a su vivencia en la comunidad, incorporando de esta manera sus conocimientos previos y experiencias, como sugiere la Reforma Educativa.

El escolar siempre tiene algo que responder en su lengua, aunque de manera concisa y breve, ante las preguntas del profesor cuando estas o los temas que se desarrollan están relacionados con el contexto cotidiano y el diario vivir, como sucede mayormente cuando se avanzan contenidos del área de ciencias de la vida (animales vertebrados e invertebrados, el agua, el calor y otros).

En cambio, cuando las preguntas del docente se refieren a temas que no están muy relacionados con la cotidianidad de los niños/as, como los pronombres, el verbo y otros, en lenguaje y comunicación, los cuerpos geométricos en matemáticas, el uso oral de lengua aimara se reduce a lo mínimo. Más aún, las respuestas de los niños/as sólo son enumeraciones con palabras en castellano y en algunas oportunidades en

aimara, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Aimara	Traducción al castellano
B. Jichhaxä amthaphiñaniwa kuna sutinipachas akawxanakax.	B. Ahora vamos a recordar qué nombre tienen estos de aquí (se refiere a los cuerpos geométricos).
Na. Ya.	Na. Ya.
Na. Cara.	Na. Cara.
Na. Cara.	Na. Cara.
B. Cara, ¿Ajanux kawkhitäpachas?	B. Cara, ¿Dónde será la cara?
No. Aka.	No. Esto.
B. ¿Ukatsti kunawjanakampi?	B. ¿Y después dónde más?
Na. Akay.	Na. Esto.
No. Aka esquina.	No. Esta esquina.
B. Kunanakamps utjpach, a ver?	B. ¿Qué más habrá, a ver?
Nos. Arista.	Nos. Arista.
Na. ¿Arista?	Na. ¿Arista?
B. Arista, ¿después?	B. Arista, ¿después?
Na. Vértice, vértice, vértice (CT 1: 76) M	Na. Vértice, vértice, vértice.
P. Estamos reconociendo ¿Qué clase de letra estamos viendo, qué clase de letra es?	
Nos. Mayúscula.	
No. Profe, manuscrita.	
No. Está mezclado, profe.	
No. Walikiyä liyt'asiskiya.	No. Está bien, se lee.
P. Aka sismaw.	P. Esto te he dicho.
No. Inas akächi profe.	No. Quizás será esto profe (cambia <b>A</b> por <b>a</b> )
P. ¿Qué es esto?	
Nos. Minúscula (CD 1: 70) L	

En estos casos, los niños y niñas expresan sus repuestas en castellano, porque no encuentran la palabra equivalente en aimara, en el espacio de conocimiento que les transmite el profesor, como ya se adelantó en los ámbitos de uso. Por otro lado, los niño/as temen equivocarse al decirlo en aimara, como nos afirma un niño de quinto de primaria “*mayj pantxañjamaxiy. Uka divisiona. Uka pantxañjamax, kunjams arsnax ukx*” [diferente es, se puede uno equivocar. Esa división. Eso, hay caso de equivocarse. ¿Cómo podemos decir eso?] (Entrev. César, C. 17A 13/11/02). Con el profesor, al parecer sucede lo mismo puesto que recurre constantemente al castellano para nombrar términos específicos de un tema.

Por otra parte, el castellano también está presente en las interacciones verbales entre los niños/as y el profesor cuando este último habla en castellano, sobre todo por la existencia de tres niños/as, como ya se dijo, tienen mayor dominio del castellano. Es necesario aclarar también que los practicantes dieron uso al castellano en las sesiones de clase, cuando asumieron el rol de docentes, principalmente los primeros días, por lo cual se escucharon respuestas en castellano por parte de los niños/as, como en los ejemplos que sigue:

B. ¿Por qué será importante el agua para nosotros? A ver, pensemos, Adriana, ¿Por qué será importante el agua para nosotros?

- Na. Para tomar.
- B. Ya. Para tomar es importante, ya.
- Na. Para cocinar, profe.
- B. Para cocinar. Ya, otro.
- No. Para lavarse.
- Na. Para lavarse.
- Na. Para lavar ropa (CT 3: 55).
- B. Ya. Por el río va y al lago llega, y del lago se hacen nubes, ¿no ve?
- No. Sí, como vapor salen (CT 3: 56).

Cuando la sesión se desarrolla en castellano, también las respuestas de los educandos son en esta lengua, como se puede observar en los segmentos. Éstas se caracterizan por ser **cortas y breves** como en el caso del aimara, pero con la diferencia de que no conllevan la misma riqueza en la información proporcionada en aimara; parecería que las respuestas son repetitivas y, en ocasiones sólo se escucha el silencio de los niños/as. La presencia del castellano es reconocida por los niños/as como en los siguientes fragmentos:

Aimara	Traducción al castellano
Kastillanutsa arsupxakirakwa, ukham kuna kastillanut parlañjama ukjakiraki. Matematik awansap, ukat linguajin, taqi materyanraki ukha, parlapta. Uka Rodrigumpi, ukjakiw kastillanut parlta, ukaki, Adrianamp, Rossi janiw sum jupanakamp parlirikti (Entrev. César, C. 17 A, 13/11/02)	También hablamos en castellano, cuando se puede hablar en castellano. Hablamos cuando avanzamos en matemáticas, en lenguaje, en todas las materias. Sólo hablo castellano con Rodrigo, no hablo mucho con Adriana y Rossi.
Uka ukham profija kastillanut parlaxitu kastillanutakiraki parlapta. (Entrev. César, C. 17 A, 13/11/02)	Cuando el profesor nos habla en castellano, nosotros en castellano también hablamos.

En la entrevista, el niño afirma que además del aimara hablan el castellano, cuando es posible hablar en las diferentes áreas de conocimiento, es decir cuando habla uno de sus compañeros que tiene mayor dominio del castellano y en aquellos casos en que el profesor les habla en castellano. Sin embargo, de acuerdo a las observaciones, el uso oral del castellano es en menor proporción que el aimara, por parte de los niños/as, como ya se vio en la parte de los ámbitos de uso.

El carácter conciso y breve de las expresiones de los niños y niñas por medio del aimara también se observan en el resto de los contenidos orales, que se tratarán más adelante como los comentarios, explicaciones, entre otros. Se puede inferir, que este carácter sucinto de las manifestaciones de los escolares se debe a los limitados espacios de intervención verbal que brinda el docente al lanzar constantemente preguntas a la sala, lo cual, hace que los niños/as no tengan el suficiente tiempo para sus respuestas o bien por la timidez que demuestran sobre todo las niñas.

#### 4.5.3. Comentarios de los niños y niñas en la clase

Como parte de los contenidos orales que expresan los niños y niñas del cuarto y

quinto año de primaria, están los diferentes comentarios que hacen en el aula, mientras se desarrollan las actividades escolares, siempre en interacción con el docente y con sus compañeros.

#### 4.5.3.1. Comentan sobre el tema

Los comentarios que hacen los niños/as a través del aimara, sobre el tema que se desarrolla en la clase, en la mayoría de las oportunidades, son realizados en interacción con el docente, es decir, a raíz de la explicación o de una pregunta, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. A las chicas no podemos decir ellos ¿no? Y a los varones no podemos decir ellas. <b>No. Nã ellas saskakiristwa.</b> P. Artíkulunak apnaqañ yatipxtan ¿no? No. Si. <b>No. Janiw jupax yatkit, profe.</b> P. Cuando manejan. <b>No. La Rodrigo sakituw akaxa.</b> P. Ahh. Na. La Rodrigo (se ríe). Ana. La Rodrigo, el Rodrigo. No. La Rodrigo (se ríe). P. Entonces, tres pronombres están, singular, ya Yola, y tres pronombres están en plural (...) (CT 1: 106) L</p>	<p><b>No. Yo puedo decir no más “ellas”.</b> P. Sabemos manejar el artículo ¿no?  <b>No. Ella no sabe, profe.</b>  <b>No. Esta me dice “La Rodrigo” no más.</b></p>

El caso se da en el área de lenguaje, cuando el profesor está explicando sobre el uso correcto del artículo del castellano, según el género (él o la). En ese momento, uno de los niños comenta en aimara sobre la forma en que se dirige su compañera hacia él, haciendo notar que lo hace incorrectamente. Aquí es necesario destacar que los comentarios enunciados son en aimara, a pesar de que el tema, evidentemente, se refiere específicamente al castellano; además de que la explicación del docente es, mayormente, en esta lengua.

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Esto debe estar echo de un mineral, mawk'it jathiw akax ¿no? Pero a esto nosotros ¿qué decimos? No. Una moneda. P. Ya. Una moneda (todos repiten) monedas de un boliviano decimos ¿no? <b>No. Luka sirit nayax.</b> P. Ahora esto, kamsatas akax? Esto se llama monedas. Akasti? No. Sencillo (CT 2: 9) M</p>	<p>P. ... un poco es pesado ¿no?...  <b>No. Yo digo “luka”.</b> P. Ahora esto ¿cómo se llama esto? Esto se llama monedas. ¿Y esto?</p>

En este otro caso, en el área de matemáticas, en el tema del “sistema monetario”, cuando el profesor habla de la moneda, un niño comenta en aimara sobre cómo llama él a la moneda de “un boliviano” (“luka”), comúnmente en su diario vivir. Comentario

que al parecer no es considerado, pues no recibe ninguna respuesta por parte del profesor y pasa desapercibido. En el ejemplo, es digno de valorar la actitud que tienen los niños/as para compartir sus conocimientos con el otro, lo cual reitera claramente una vez más que practican la interculturalidad.

En el segmento que sigue, los educandos expresan libremente sus comentarios en su lengua a partir de sus experiencias y conocimientos que tienen, en el desarrollo del tema “El aparato digestivo”, como parte del área de ciencias de la vida:

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Manq'ay tantasixa, jumanakax uwijan Uñjapxiripachataxay.</p> <p><b>No. Sips. Grawichixay, q'al naylunakak kun tantachirixay</b></p> <p>P. Ahí está lleno pues. Por eso kunt'i manq'anktix animalax ukay ukankix, puede ser naylon, puede ser palos, pastos.</p> <p><b>No. Wiskjam lurasiritan naylunax ¿no ve?</b></p> <p>P. Todo lo que come, ukaxay, manq'a qatuqawichix.</p> <p><b>No. Q'al muyki ukaruy.</b></p> <p>P. Muyki ukaruy, ahí llega todas las comidas, nän ukhamp'i purpachax, narankhax akhar purpacha, manq'axa ukarkam purpacha.</p> <p><b>No. Maysa aksarupiniw chikatax mantixaps.</b> (CT 3: 119)</p>	<p>P. Se acumula la comida, ustedes han visto en la oveja.</p> <p><b>No. Si, es grave, sabe acumular naylon (se ríe).</b></p> <p>P. Ahí está lleno pues. Por eso lo que come el animal, eso está ahí, puede ser naylon, puede ser palos, pastos.</p> <p><b>No. Se hace como cuerda el naylon. ¿No ve?</b></p> <p>P. Todo lo que come. Eso recibe la comida (se refiere al estómago).</p> <p><b>No. Ahí, donde da todo vueltas.</b></p> <p>P. Da vueltas ahí. Ahí llegan todas las comidas. De mí así debe llegar, aquí debe llegar la naranja, la comida todo aquí debe llegar.</p> <p><b>No. La mitad entra a este lado.</b></p>

Los comentarios de los niños/as en aimara con relación al tema están apoyados en la experiencia y las vivencias que tienen, como se puede demostrar en los casos anteriores. En el primer caso, ilustran el uso incorrecto del artículo femenino y masculino; en el segundo, relacionan la explicación del profesor sobre la moneda de un boliviano con la forma en que lo llaman en su diario vivir, y en el tercero, los niños hacen comentarios sobre el sistema digestivo de los animales (oveja) en el área de ciencias de la vida. De esta manera, los niños y niñas “... interpretan cualquier situación o concepto que se les presenta desde sus conocimientos previos...” (Pozo y Gómez 2000: 94). Esta es la forma que tienen los escolares para comprender la explicación del profesor por medio de su lengua, como se ha venido viendo.

Los comentarios de los niños y niñas acerca del tema que se desarrolla en la clase, son espontáneos, son manifestados sin que nadie se los pida o exista alguna presión. Las locuciones están motivadas solamente por las afirmaciones o explicaciones del profesor en la clase.

Por otro lado, en relación con la forma, los comentarios están expresados en frases y oraciones que comunican un mensaje significativo y completo, como se puede advertir

en los segmentos, sin embargo, manteniendo el carácter conciso y breve, como ya se dijo anteriormente.

#### 4.5.3.2. Comentan lo que hacen en clase

Los niños/as también comentan sobre la actividad o la tarea que están realizando en el desarrollo de las clases. De esta manera hacen conocer o socializan, tanto con el profesor como con sus compañeros, sobre la forma personal de hacer las actividades propias del ámbito escolar (copiar, escribir ejemplos, dibujar), como se puede percibir en los siguientes casos:

Aimara	Traducción al castellano
P. Ya parlakipt'awayapxañaniw, wasurux janiw tukuyawiyapxtanti, estábamos hablando del verbo ¿no?	P. Ya, hablaremos, ayer no hemos terminado ... <sup>51</sup>
No. Jan uk kupiyapxatat sistaw, ¿no ve?	No. Eso, no van copiar, has dicho ¿no ve?
P. Jani, jani, tukt'ayanipachataw wasurux ¿no?	P. No, no. Han debido terminar ayer ¿no?
No. Si, si, tukuyapxwa.	No. Si, si, hemos terminado.
No. Ciencias de la vida, uka?	No. ... ¿Eso?
P. Uka.	P. Eso.
<b>No. Nä pachparuw tukxataniwiyta, profe.</b>	<b>No. Profe, ahí mismo he terminado.</b>
P. Ya.	
<b>No. Nä maysajaruw luraniwayta.</b>	<b>No. Yo al otro lado he hecho.</b>
P. Ya walikiw.	P. Ya está bien.
<b>Na. När pist'ituw ujaxa. (CT 1: 115) L</b>	<b>Na. A mí me faltó hoja.</b>
P. jach'at, jach'at.	P. Fuerte, fuerte.
<b>No. Con el balón en la cancha, nayä ukham lurtä. (CT 1: 124) L</b>	<b>No. ..., yo así voy a hacer.</b>

En el primer caso, los niños/as van comentando con el profesor la forma en que hicieron sus trabajos o tareas, y en el segundo, el niño expresa la manera en que está escribiendo el ejemplo en su cuaderno. Estos aspectos dan cuenta de su propia manera de desenvolverse en las actividades de la escuela y no solamente hacen referencia al hecho de realizar lo que el profesor prescribe o indica. Así, en alguna medida el niño/a es “sujeto activo de su propio aprendizaje, interactuando con el docente, mejorando de esta manera el clima del aula y creando un ambiente propicio para el desarrollo del pensamiento crítico” (Fuéguel 2000: 86). Respecto al pensamiento crítico, ese punto se retomará en el siguiente acápite de las habilidades comunicativas.

#### 4.5.3.3. Comentan sobre la actividad de la clase

En la anterior parte, se desarrolló los comentarios de los niños/as, con relación a lo que hacen en clases, de manera individual, para cumplir con una actividad. En cambio,

<sup>51</sup> ... Significa que continúa en castellano

en esta sección, se trata de aquellos comentarios de los educandos que se refieren, en forma general, a la actividad que se efectúa en clases y que involucra a todos los escolares.

En este sentido, los niños/as también comentan la actividad que se está realizando en la clase, a partir de un tema específico en contacto directo con la experiencia que se efectúa, como en el siguiente ejemplo, observado en el tema “El calor”:

Aimara	Traducción al castellano
<p>B. Kunâsas sistanax a ver, ninqhararakis parlt'astanxa, kamisarakist armasxpxatast            No. Achikraystaw profe, k'achxat nã apaqaskaw, janiw.            No. Lápiz, goma, nakhantayañaya.            B. A ver sum ist'apxitcha, transmisión del calor por medio de la radiación sistanax kunasatix jak'achtanxa nina jak'aruxa.            No. Junt'uptayiy.            B. Junt'uptayiy ¿no ves?, ukaruw sistanax por radiación sasax. Jichhax por conducto sasaxa kunâsas katxastanx mã firru qall, jach'a firrs junt'uptayarakiw ¿no ve?, ukaruw sistanax, ¿amuyxaptati?            No. Saya.            No. Akasti?            B. Ukarux, kuns sisnax ukarux? Por medio de la radiación, sisnaw.            No. Janiw anchhita nãr pasankituti, akaruw pasanix.            B. Ukaru sistanax. A ver Delfina, transmisión por medio de la radiación ¿cuándo decimos?            No. Achhikhiw.            B. Es fácil cuando nos calentamos al fuego. Eso no más es.            Na. Achta!!            B. Cuando decimos transmisión por medio del calor, es cuando nos calentamos al fuego, mirá, la mano nos colocamos calientes ¿no ve?            No. Juk'am aynacharuy, pero.            B. Así ¿no ve? Calentamos.            No. Per jiq'iw mistsunirichix ¿no ve?            (CT 1: 58 - 59) CV</p>	<p>B. Cuando decimos, a ver, hace rato hemos hablado, cómo se van a olvidar.            No. Me hice quemar profe, con cuidado, yo voy a bajar, no.            No. ... haremos quemar.            B. A ver, escuchen bien,... decimos cuando acercamos cerca al fuego.             No. Calienta.            B. Calienta ¿no ves?, A eso decimos por radiación. Ahora por conducto, cuando agarramos en fierro pequeño o grande hace calentar ¿no ve? A eso llamamos. ¿Se dan cuenta?            No. Sí.            No. ¿Y esto?            B. A eso. ¿Cómo llamamos a eso? ..., decimos.            No. En estos momentos no me pasa (el calor), a este le pasa.            B. A eso llamamos, ...             No. (se hizo quemar con el alambre)             Na. (expresión de asombro)             No. Más abajo, pero.             No. Pero humo sabe salir ¿no ve?</p>

En este caso, en la clase, el practicante (en el rol de docente) realiza un experimento sobre la transmisión del calor por medio del conducto. Mientras el profesor hace el esfuerzo de explicarles el contenido del tema a través del castellano y, en menor medida en aimara, por el carácter del tema, los niños/as van comentando en aimara respecto a la actividad y al mismo tiempo prueban entre ellos el experimento. En las expresiones se puede notar que los escolares se sienten atraídos o sienten curiosidad por las actividades prácticas y manifiestan su deseo de hacer el experimento por ellos mismos, dando menor importancia a la explicación del profesor.

De esta manera, por medio de la lengua aimara los niños/as, de acuerdo a sus intereses, exploran la forma para hacer una actividad o experimento, como sucede en el ejemplo, por medio de la manipulación directa de los objetos. Nuevamente, los niños/as reflejan la capacidad e interés de aprender haciendo, tal como lo hicieron hasta antes de ingresar a la escuela.

#### 4.5.3.4. Comentan sobre situaciones al margen de los contenidos temáticos

En las interacciones entre el profesor y los niños/as también se dan casos donde conversan amenamente sobre situaciones que surgen de algún tema, aunque no precisamente relacionado con los contenidos temáticos que se desarrolla en clase. Así, en el extracto que se presenta, el diálogo surgió del tema “sistema monetario” cuando conversaban sobre las decisiones del cambio de moneda.

Aimara	Traducción al castellano
No. Movimiento Indígena Pachakuti. P. Movimiento Indígena Pachakuti (junto con los niños/as) Khitis chhä uk apnaqawayix? No. Mallku. P. Kuna sutinis? Nos. Felipe Quispe. No. Quispe Huanca. P. Per, kuna profisionanipachas uka wirajuchax? No. Wirajucha. No. Licenciado. P. Janiraw. Jichhaw estudiask, siw. Uka Universidad Mayor, ukan estudiask, siw. No. Kunärak awkisti. P. Jichha maranakan mistuskan, siw. Istudiaskiw siw. No. Profsuraschixay. P. Uka Felipixä mä jiwajam jaqikiw ¿no? aymar parl'asiri. No. Profe. No. Oye, telefunut jaqi jawsaniri, “ja” sakirichixay (CT 2: 5-6) CV	P. ... ¿Quién maneja ese partido?  No. Mallku. P. ¿Qué nombre tiene?  P. Pero ¿qué profesión tendrá ese caballero?  No. Caballero (se ríe).  P. Todavía. Recién está estudiando dice. Está estudiando en la Universidad Mayor, dice. No. (Se ríen) Como una persona mayor. P. En estos años va a salir, dice. Está estudiando, dice. No. Es profesor. P. Felipe es una persona igual que nosotros ¿no?, que habla aimara.  No. Oye, cuando la gente llama por teléfono “ja” sabe decir (se ríe).

En el segmento se puede advertir que los niños hacen comentarios en aimara acerca de Felipe Quispe apodado “el Mallku”. Las expresiones de los niños/as surgen con toda espontaneidad, sacando a relucir los conocimientos que tienen respecto al personaje político.

Así, los escolares son libres de expresarse, aunque se alejen de los contenidos temáticos precisos que se trata, aspecto que da cuenta de la existencia de un ambiente de confianza y diálogo en el aula, fundamentalmente porque se usa la lengua de los niños/as y en parte, por la actitud abierta que el profesor demuestra en la mayoría de las oportunidades.

#### 4.5.4. Los niños y niñas dan explicaciones o aclaraciones

En el desarrollo de las clases, los niños/as dan explicaciones o aclaraciones acerca del tema que avanza el profesor o complementan con algún comentario a partir de un comentario o explicación del profesor. Estas locuciones de los escolares están expresadas en palabras sencillas, frases u oraciones, que hacen referencia a sus conocimientos previos.

Las explicaciones o aclaraciones **respecto al tema** se dan por parte de los escolares, cuando el profesor desarrolla un tema específico, en las diferentes áreas de conocimiento. Los niños/as tienen una cierta manera de explicar los contenidos de acuerdo a lo que saben o conocen, ya sea a partir de la información proporcionada por el docente o por sus experiencias propias en la cotidianidad de su hogar y comunidad, como se ve en los siguientes segmentos:

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Janiw mä jilt'iris utjiti. Uka janipuniw armasipxatati, ukat sataxa división, división exacta astaza, jan jiltk'ir utjki, uka janipuniw armasipxatati. Ahora división inexacta, kunawsas ukax sataxä?</p> <p><b>No. Jilt'ir ukay mä payas jilt'apiniy.</b></p> <p><b>No. Mä kimsasa.</b> (CT 3: 5)</p>	<p>P. No hay ni uno que sobre. Eso no se van a olvidar; por eso se llama división exacta, no hay algo que sobre. Eso no se van a olvidar. ... ¿Cuándo se llama así?</p> <p><b>No. Cuando sobra, unos dos sobra siempre.</b></p> <p><b>No. O unos tres.</b></p>

En el ejemplo anterior, en una sesión del área de matemáticas, los niños **explican brevemente** en aimara ante la pregunta del docente, demostrando haber comprendido el tema de las divisiones exacta e inexacta.

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Wanut igual, igual. Jichha kunats uka jiwq'i sartanix a ver?</p> <p><b>No. Akhamay, awasiruy purintix, ukat lupirakiy lupt'anxix</b> (CT 3: 70)</p>	<p>P. Del guano igual, igual. Ahora, ¿por qué se levanta ese humo, a ver?</p> <p><b>No. Así es, llega la lluvia, después el sol calienta.</b></p>

En la muestra, el niño explica, a su manera o conforme a lo que sabe, sobre el estado gaseoso del agua a partir de la observación de la naturaleza o desde su vivencia y de la explicación de profesor.

Si bien las explicaciones que dan los niños/as, acerca de un aspecto específico del tema que se desarrolla, son concisas y breves, no dejan de tener significado, revelando que los escolares comprenden los contenidos temáticos. Además esta comprensión se vuelve evidente porque los educandos se expresan en sus propias palabras a través de la lengua aimara. Son expresiones que se entienden en el contexto y en el momento en que son enunciadas.

**Las complementaciones** que hacen los niños/as en aimara a las explicaciones y comentarios del docente son también una forma de aclarar y comprender los temas.

Estas expresiones se dan en el desarrollo de los contenidos temáticos, basados en los conocimientos que adquirieron los escolares en el ambiente de su hogar o en su comunidad. En los casos que se presentan se verán estas manifestaciones con más detenimiento:

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Thusunqallampī mesclasiwayxixa, aka manqhar mallantxañanixa juriki mantawayxanixa, jan wañak mantawayxanitix si nos que...</p> <p><b>No. Ch'aranay suchuntawayxanix.</b></p> <p>P. Ch'aranay, ¿sí o no? ch'arana mantawayxaniy janich?, ch'arana mantawayxanix y...</p> <p><b>No. Wali junt'u.</b></p> <p>P. Va a entrar masticadito.</p> <p>No. K'awchjat.</p> <p>P. Wali k'awchinuqata mantawayxaniy, Já ukhampach mantawaykanitix. Ahora, comparapxarakifian mä wallpampi. wallpaxä chiqak tunq pasantayix janich.</p> <p><b>No. Sips chiqak pasantayix akjaruw wal wayxarusi, wali jach'a.</b></p> <p><b>No. Akjaruxay mullxchix ( CT 3: 116)</b></p>	<p>P. Cuando se mezcla con la saliva, aquí adentro entra como barro, no entra seco, sino que...</p> <p><b>No. Mojado va a resbalar (se ríe).</b></p> <p>P. Mojado, ¿sí o no? Entra mojado ¿sí o no? Entra mojado y...</p> <p><b>No. Bien caliente.</b></p> <p>No. Masticado.</p> <p>P. Bien masticado va a entrar. No entra así mismo. Ahora compararemos con una gallina. La gallina hace pasar directo el maíz ¿sí o no?</p> <p><b>No. Sí. Directo hace pasar, en este lugar se cuelga, bien grande.</b></p> <p><b>No. Muele en este lugar.</b></p>

En la muestra, si bien es el docente quien expone el contenido temático, paralelamente los niños/as tratan de explicar el tema de acuerdo a lo que saben o conocen sobre el tema del aparato digestivo, haciendo una comparación entre la manera de digerir de los seres humanos y los animales. Estas formas de intervención verbal del escolar **complementan y enriquecen** las explicaciones del maestro sobre el tema en cuestión.

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Ya, per kunas uraqit sartanix? Amuyapxiripachataw.</p> <p><b>No. Akham mayj jiwq'jama.</b></p> <p>P. Mayj jiwq'jamay sartanix uraqitx, amuyapxiritat?</p> <p>No. Ahh sí.</p> <p>No. Bastante ukax utjix.</p> <p><b>Na. Jay uka pampanakan.</b></p> <p>P. ¿No ve? Uka pampanakanx mayj jiwq'jamay sartanix.</p> <p><b>No. Wanut igualrak sartir (CT 3: 70)</b></p>	<p>P. Ya, pero ¿qué se levanta del suelo? Se han debido dar cuenta.</p> <p><b>No. Así, como humo.</b></p> <p>P. Como humo se levanta del suelo ¿se dan cuenta?</p> <p>No. Bastante hay eso.</p> <p><b>Na. En esas pampas.</b></p> <p>P. ¿No ve? En esas pampas como humo se levanta.</p> <p><b>No. Del guano igual se levanta.</b></p>

En este caso, los escolares van complementando con sus aportes la explicación del profesor, convirtiendo la clase en una situación muy dinámica donde no sólo el docente habla, sino también el niño/a como un actor activo de su aprendizaje. La fluidez en la interacción verbal entre docente – niños/as se da porque los escolares conocen el contenido que se está tratando, pues es parte de su vivencia.

En cambio, en los segmentos que siguen, las complementaciones que realizan los

niños/as carecen de la dinamicidad observada en las anteriores muestras por dos razones. Una, porque el profesor se expresa mayormente en castellano y, dos, pues son temas que no forman parte de la realidad de los escolares ni tienen mucha relación con su vida cotidiana, como en el caso de “los tiempos verbales”.

Aimara	Traducción al castellano
No. Dos bolivianos. P. Dos bolivianos, cinco bolivianos. <b>No. Pã kastaw sinkux utjix.</b> P. Hasta ahí no más es ¿o no, en monedas? Na. Say. P. Sinkukamakit janich? Na. Umm (CT 2: 10) M	<b>No. Hay dos tipos de cinco.</b>  Na. Sí. P. ¿Hasta cinco no más es o no? Na. (expresión de aceptación)

En este ejemplo, el profesor hace que los niños/as enumeren todos los tipos de monedas que existen, cuando llegan a la moneda de cinco bolivianos, uno de los niños complementa la explicación haciendo notar que existen dos tipos de cinco bolivianos (uno en moneda y otro en billete). Sin embargo, este comentario no es tomado en cuenta por el profesor quien continúa preguntando a los educandos, ya que al parecer no escuchó lo que dijo el niño o no estaba atento a aquellas intervenciones inesperadas de los niños/as.

Aimara	Traducción al castellano
P. Tiempo presente ahorita, en el instante sataw ukax ahorita, anchhita, después hay otro, tiempo pasado, pasado wasuruxaspaw. Wasurux kuns luraptanxa. Nos. Tiempo pasado. P. Y el tiempo futuro. Jutkan uka, jani yatiptanti arumantichispa, jurpharmantichispa, eso quiere decir. <b>No. Maranachispa.</b> P. O si no maranaskchispa, futuro, eso quiere decir. Janiw sum yatiptanti, jutaskanix ukax no? (...) (CT 1: 107) L	P. ...se llama eso, ahorita, ahorita... ayer es. Ayer lo que hemos hecho.  P. ...El que va a venir; no sabemos si va a ser mañana, pasado mañana, ...  <b>No. Si no al año puede ser.</b> P. O si no al año puede ser,... No sabemos bien, va a estar viniendo eso, ¿no?

En el área de lenguaje, cuando el profesor explica sobre los tiempos del verbo, uno de los niños aporta ampliando el rango del tiempo futuro a un año, aspecto que es tomado en cuenta por el profesor y lo incorpora como parte de su explicación.

A pesar de que las intervenciones de los niños/as en los dos últimos fragmentos son breves, las mismas manifiestan que los escolares están atentos a las explicaciones del profesor demostrando así su interés por aprender.

A través de la lengua aimara los niños/as realizan también aclaraciones puntuales frente a las explicaciones y afirmaciones del profesor respecto a un aspecto, con el que no están de acuerdo o consideran equivocado, como en los siguientes casos:

Aimara	Traducción al castellano
<p>B. (...) Nos sirve también para producir energía artificial, para producir energía también nos sirve, el sol. Gracias al sol también aquí tenemos nuestro panel solar ¿no ve? Produce luz en la noche, nos prendemos, o sea (interrumpe).</p> <p><b>No. Escuyarukiw ukham qhantix.</b></p> <p>B. Utaman janit utjkisti?</p> <p><b>No. Janiw.</b></p> <p><b>No. Jichhaskaniw.</b></p> <p>B. Jichhat wakiyasipki?</p> <p><b>No. Janiw pustinaks uskapkiti.</b></p> <p>(CT 1: 55 - 56) CV</p>	<p><b>No. En la escuela no más prende.</b></p> <p>B. ¿En tu casa no hay?</p> <p><b>No. No.</b></p> <p><b>No. Recién va a haber.</b></p> <p>B. ¿Recién están preparando?</p> <p><b>No. Ni postes están poniendo.</b></p>

En el ejemplo, los niños aclaran o explican al profesor (practicante) que la escuela tiene solamente panel solar y no así sus domicilios, pero que posteriormente tendrán energía eléctrica en sus casas. De esta manera, los escolares contribuyen y enriquecen las explicaciones y aseveraciones del profesor favoreciendo la efectividad de las clases, y al mismo tiempo, el docente se informa, ampliando sus conocimientos y experiencias.

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Ahh uka periodikunxä. Eso también igual que la carta está qillqata, está en forma escrita. Qillqatarakiw.</p> <p><b>No. Maquinamp luratachixay.</b></p> <p>(CT 3: 35)</p>	<p>P. Ahh, en ese periódico. ...escrito... También está escrito.</p> <p><b>No. Con máquina está hecho.</b> (interviene en voz baja, mientras habla el profesor)</p>

Aquí el niño aclara al docente, de acuerdo a su entendimiento, que el periódico está escrito a máquina y no a mano. Este es un aspecto digno de valorar, puesto que son aclaraciones de las que comúnmente uno no se daría cuenta en el habla, lo cual hace advertir que el niño/a está atento a las palabras del maestro e interviene en su lengua cuando no está de acuerdo. Sin embargo, el profesor no se percata de esta observación porque no escucha lo que dijo el escolar.

En otras situaciones comunicativas, los niños/as hacen aclaraciones, aunque el profesor se niegue a aceptarlas, como el caso que se dio en el área de lenguaje y comunicación:

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Lenguajinkiw, verbutxa parlapxaraktanwa, kunas verbutxa? Es...</p> <p><b>Na. Janiw parltant, profe.</b></p> <p>P. Es la palabra que indica acción.</p> <p><b>Na. Janiw.</b></p> <p>P. Kuna janix!!</p> <p><b>No. Kunä parltana. Profe, janiw parltanti, qillqtanwa.</b></p> <p>P. Qillqapxtana, parlapxtana ukhamawa.</p>	<p>P. Está en lenguaje, del verbo hemos hablado. ¿Qué es el verbo? Es...</p> <p><b>Na. No hemos hablado, profe.</b></p> <p><b>Na. No.</b></p> <p>P. Qué no!!</p> <p><b>No. Que hemos hablado. Profe, no hemos hablado, hemos escrito.</b></p> <p>P. Hemos hablado y escrito, así es.</p>

<p><b>No. Janiw parlapxkistati.</b>  P. Kunats ukanak amthapt'añanixä? Porque conjugapxañasaw. Juma lurtaxa, naya lurta, jupanakax lurapxiwa, ukanak kastillanunxa.  (CT 1: 101) L</p>	<p><b>No. No, nos has hablado.</b>  P. ¿Por qué vamos a recordar eso? Porque vamos a jugar. Tú haces, yo hago, ellos/ellas hacen en castellano.</p>
--	---

En este ejemplo, los niños/as aclaran o explican que no conversaron sobre el tema del verbo, sino únicamente escribieron el contenido de la temática. Frente a esta afirmación, el profesor trata de explicarles que sí desarrollaron esa lección en la clase, pero los educandos continúan negándolo con seguridad.

De esta manera, tanto las explicaciones o aclaraciones como las complementaciones de los niños/as enriquecen los contenidos temáticos de las clases en las diferentes áreas de conocimiento, es decir, contextualizan mejor las explicaciones o afirmaciones del docente para que no se queden en lo abstracto, como sucedía frecuentemente con el sistema anterior de educación. La riqueza de las explicaciones y las complementaciones que realiza el niño/a en aimara se observan aún más cuando los niños/as conocen el tema que se trata, pese a que en algunas situaciones, las expresiones no son tomadas en cuenta por el profesor, como se vio en los ejemplos, ya sea porque no escuchó o no estuvo atento a las intervenciones verbales del escolar. Esta situación permite afirmar que los niños/as están recreando constantemente sus opiniones y conocimientos e invita a su interlocutor a un diálogo, en alguna medida, intercultural.

Los datos presentados demuestran que los niños/as también aportan con sus aclaraciones o explicaciones en la clase, a pesar que éstas son **breves y concisas** con frases y oraciones sencillas, que comunican una idea completa y llena de significado, característica que se repite, de la misma forma, en los comentarios y en las respuestas concisas vistas anteriormente. Esto, al parecer es una característica propia de las intervenciones verbales de los niños/as.

#### 4.5.5. Justificaciones de los niños/as ante el profesor

En la interacción permanente con el profesor los niños/as también expresan, en aimara, justificaciones ante cuestionamientos del docente o cuando reciben llamadas de atención. Así, es extraordinario observar que los niños/as no escuchan silenciosos los **cuestionamientos** que les hace el docente, sino saben qué responder y de qué forma, en alguna medida defenderse o justificarse a través de su lengua aimara.

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. (...) Janiwa phisimpi jallq'ayasiñati llixtiptasiriwa siwa ¿no? Kunas llixtixä? Ahh por ejemplo al Jhonny creo que he visto, Janit jumax phisimp jallq'ayasirikta?  <b>No. Janiw nayax phisimp jallq'ayasirikti,</b></p>	<p>P. No hay que hacerse lamer con el gato, produce heridas en los labios dice ¿no? ¿Qué es "llixti"? ... ¿No te has hecho lamer con el gato?  <b>No. No. Yo no sé hacerme lamer con el</b></p>

<b>rayuw profe.</b> P. Qullakt'asiwayañmawa (...) (CT 1: 7) L	<b>gato, el rayo es profe.</b> P. Debes hacerte curar (...)
--	--

En el ejemplo, el niño niega con seguridad que no es así como dice el docente, sino de otra manera. Esta situación hace que el profesor acepte la versión del niño y rectifique lo que dijo, terminando por recomendar al escolar a fin de que cure la herida que tiene en los labios. Este proceder del maestro demuestra que se preocupa por el bienestar de los educandos, e implica que, en algunas ocasiones, las voces de los niños/as también son escuchadas y tomadas en cuenta en las clases.

**Las llamadas de atención** son usuales en el aula. Generalmente, están dirigidas a los niños/as por parte del profesor. Sin embargo, los niños/as no se quedan en silencio como sucedía en el sistema tradicional de educación<sup>52</sup> sino que justifican su comportamiento como en el siguiente caso:

Aimara	Traducción al castellano
P. Ya Nina, a su asiento!	P. Ya Nina a su asiento! (llama la atención cuando el niño se fue a copiar lo que estaba escrito en la pizarra).
<b>No. Jan uñjtix, profe.</b> Na. Profe ukjakirakipanay (CD 1: 87) CV	<b>No. No veo, profe.</b> Na. Profe, hasta ahí no más que sea.

Las justificaciones que realizan los niños/as ante las llamadas de atención demuestran el ambiente de confianza que prima en el aula y la relación íntima que tienen con su interlocutor; es decir, el docente no es un extraño para los niños/as. Y por lo mismo, esta situación es un aspecto favorable para el aprendizaje de los educandos, puesto que tienen la posibilidad de opinar o hablar libremente en el aula fundamentalmente a través de su lengua aimara.

Es notable que los niños/as no se queden callados ante los cuestionamientos y llamadas de atención del profesor, sino que den respuestas que justifican el motivo por el cual son interpelados. Este aspecto demuestra que los escolares se sienten libres de opinar a su favor en su lengua, y no solamente hacer o decir lo que el docente prescribe en las sesiones de clase en un ambiente de confianza y diálogo donde el profesor tiene una actitud de respeto hacia el otro.

#### 4.5.6. Los niños/as afirman con seguridad

Consideradas en los contenidos orales del uso de la lengua aimara, también se encuentran las afirmaciones que realizan los niños/as en el desarrollo de las clases, en interacción con el docente. Estas afirmaciones están referidas a la seguridad que tienen los escolares cuando saben o comprenden algún aspecto del tema, lo mismo

---

<sup>52</sup> Generalmente, hasta antes de la Reforma Educativa, en las escuelas, los niños/as escuchaban en silencio las llamadas de atención del profesor, por severas que fueran (experiencia personal).

que cuando no es así. Asimismo, afirman con certeza que pueden hacer un trabajo o contrariamente, que no pueden realizarlo.

De esta manera, los niños/as aseguran si **comprendieron o no la explicación** del profesor sobre un aspecto puntual de un determinado tema que se desarrolla en la clase. Así, uno de los casos que se encontró fue en el tema de “la división”. Ante la explicación del profesor sobre los ejercicios, uno de los niños afirma con confianza “*ahh jichha kucha intintwa*” [ahh ahora sí he entendido] (CD 1: 26 M) lo que expuso el docente. En esta afirmación se nota el entusiasmo y optimismo del niño al lograr comprender la exposición del educador.

En otra muestra, un niño asegura con firmeza “*Profe, nä janiw carpet apasinkatatti, per yatiskwa*” [Profe, yo no había traído mi carpeta, pero sé] (CT 1: 9 L). El niño se refiere al apunte que estaba en su carpeta sobre un indicador de la naturaleza y tenía que socializarlo en la clase. A raíz de esta afirmación, el profesor acepta, y el escolar hace conocer tranquilamente el indicador natural, sin ninguna inseguridad. En otro caso, en el tema de las medidas de peso, uno de los niños afirma que su comprensión es rápida “*Nä ratupiniw kapta*”(CT 1: 25 M), mientras tanto el profesor prosigue preguntando a los demás sobre un aspecto específico del tema. Sin embargo, existen también casos en que los niños/as afirman con certeza que no entendieron, como en este ejemplo: “*Profe, kunjams trabajapxasti, janiw intinti*” [Profe ¿cómo vamos a trabajar? No entiendo] (CD 1: 80 L). Es necesario destacar esta situación porque el niño no sólo reconoce sus habilidades de comprensión, sino también sus limitaciones en la asimilación de los temas. En realidad, en esta última muestra el educando, al reconocer sus limitaciones, está solicitando la colaboración del docente para que le ayude en la dificultad que tiene.

Las afirmaciones de los niños/as también están orientadas a la capacidad de **poder o no hacer una tarea o trabajo**, a partir de las instrucciones del profesor. Los niños/as afirman, con mucha solidez, cuando pueden resolver un determinado ejercicio de matemáticas, a través de frases, como “*apsw*”, “*näs apsurak profe*” [he sacado, yo también he sacado profe] (CT 3: 5) dando a entender que pudieron resolver el ejercicio de división en el área de matemáticas, y que no tuvieron dificultades en el proceso de resolución.

Aimara	Traducción al castellano
<p><b>No. Janiw pueikti yatichiri.</b> P. Ya, a ver, Rodrigo y Edwin, mayaruki apst'apmaya.</p> <p><b>No. Yatichiri akhamaki lurta, janiw per mistuña munxituti.</b> (CD 1: 27) M</p>	<p><b>No. No puedo profesor.</b> P. ... En uno saquen.</p> <p><b>No. Profesor, así no más he hecho, pero ya no me quiso salir.</b></p>

Na. Profe, riwist'awiyapxitay. <b>No. Nã janiw apsuña puedkti.</b> No. Kawkhitas pantxatax oyy? (CD 1: 32) M	Na. Profe, revísanos (insiste). <b>No. Yo no puedo sacar.</b> No. ¿Dónde está el error oyy?
--	---

Existen también casos, a diferencia del anterior, donde los niños/as, pese al esfuerzo que hacen, aseguran no poder resolver un ejercicio y con toda sinceridad muestran al docente lo que hicieron, aunque estén conscientes de que lo hicieron incorrectamente. Hay momentos también donde los niños/as, al afirmar que no pueden hacerlo, reflexionan sobre sí mismos al respecto, como en el segundo ejemplo, y piden la ayuda del profesor en la resolución de los ejercicios, pues saben que el profesor conoce y puede solucionar los ejercicios porque fueron planteados por él.

Aimara	Traducción al castellano
P. Uka manqhãjítatu inexacta, exacta uskupxata. No. Naya tukuytwa. Na. Profe, janiw nayax puedkati. No. Wali facilakiwa. P. Este uno de donde te has inventado. No. Inventastaya. P. Está mal, a ver prueba apst'amaya janiw miskkaniti. Na. Janiw, janiw puedkti, profe. No. Aka unuxaya faltchixa, profe. P. ¿Por qué estás haciendo así? Ya ve! No. Apsuñaxãw. P. Mistut. Mistuw ¿no? No. Wali ch'ama churistux.	P. Ahí abajo ... van a poner.  No. Yo he terminado. Na. Profe, yo no voy a poder. No. Es bien fácil.  No. Me he inventado. P. ...Saca la prueba, no va a salir.  Na. No, no puedo, profe. No. Este uno falta, profe.  No. Tengo que sacar. P. Ha salido. Ha salido ¿no? No. Nos ha dado bien difícil (no puede resolver). P. A ver, no está sacando nadie. A ver, les voy a hacer recordar, se han olvidado, ni uno ha sacado, ...
P. A ver, janiw khitis apskiti, a ver amt'ayapxamaw, armasxaptaw, ni maynis apskiti, les voy a indicar pues. (CD 1: 20) M	

Los niños/as comentan toda una serie de afirmaciones al resolver los ejercicios de matemáticas. Unos aseguran que son muy fáciles, otros que no pueden hacerlo e incluso llegan a culpar al docente porque dio un ejercicio muy difícil. Frente a esta situación, el profesor no tiene más que volver a explicarles la manera de resolverlo.

Como se pudo constatar, en la mayoría de las veces, a través del uso oral de la lengua aimara, los niños/as emiten afirmaciones con seguridad y libertad, principalmente cuando no comprenden o no pueden hacer algo, sin ningún temor a que les llamen la atención. Este es uno de los beneficios importantes del ambiente de confianza que existe en el aula, primordialmente debido al uso de la lengua materna del niño/a en las sesiones de clase y por la actitud abierta y de escucha que tiene el profesor en la mayoría de las situaciones comunicativas, característica propia de un aula intercultural.

Hasta el momento, con todas las características expuestas sobre los comentarios de los niños/as, las respuestas a las preguntas del profesor, las explicaciones o

aclaraciones que realizan, las justificaciones y las afirmaciones, se puede aseverar que en los contenidos que expresan los escolares, en el desarrollo de los temas de las diferentes áreas de conocimiento, se advierte que el uso de la lengua aimara es prioritario en la comunicación en la clase. Es decir, los niños y niñas han adquirido o tienen dominio de las habilidades comunicativas interpersonales básicas<sup>53</sup> (BICS) en la lengua aimara, a diferencia de la competencia académica lingüístico-cognitiva<sup>54</sup> (CALP) pues los escolares no poseen el suficiente conocimiento lingüístico-conceptual al expresar los contenidos temáticos, principalmente por la limitación léxica. Se podría afirmar que las habilidades académicas están en proceso de adquisición, como se desarrollará en el acápite de habilidades comunicativas.

El repertorio verbal de los educandos muestra la riqueza léxica que tiene todo hablante en su contexto cotidiano, sin embargo, el vocabulario que utilizan no es suficiente para expresar aspectos propios del ámbito educativo. Por esta razón, por un lado, las intervenciones son ricas y fluidas cuando tienen que hablar de los conocimientos de su medio familiar y comunal y, por otro, el uso del aimara se reduce cuando se trata de temas alejados de su realidad, como se pudo observar.

En temas que no tienen relación con el diario vivir, para expresarse en aimara los niños/as recurren a préstamos del castellano, principalmente por la falta de terminología. De lo contrario, simplemente enuncian denominaciones en castellano o se percibe el silencio de los escolares. Entonces, por ese lado, existen limitaciones respecto al uso de la lengua aimara como lengua instrumental en el aula.

A pesar de las restricciones expuestas, se percibe una participación activa de los niños y niñas a través del uso oral de la lengua aimara. Es decir, se involucran, de manera espontánea, en las interacciones verbales con el profesor y sus compañeros; situación que es reconocida por López (2003: 136):

Otro aporte importante de la introducción de la primera lengua como lengua formal de educación tiene relación con la mayor participación de los niños en clases. Dicha mayor participación puede estar relacionada con una autoestima y una confianza en sí mismos igualmente acrecentadas, así como también con el hecho mismo de comprender lo que sucede en el aula, ya que la lengua que ahora se usa en la sala es la misma que se utiliza en la comunidad.

Esta participación se nota principalmente cuando los escolares conocen los temas que se trata en el aula; existen, como se ha visto, incluso momentos en que aportan o complementan las explicaciones del profesor a través de su lengua. Por este motivo,

---

<sup>53</sup> Significa que los niños pueden mantener una conversación apoyados en el contexto (gestos) (Baker 1997: 39).

<sup>54</sup> "La lengua ya no se inserta en un contexto de apoyo pleno de significado" sino que se expresan destrezas de pensamiento más elevadas (análisis, síntesis, evaluación) (Baker 1997: 39).

es muy importante que los temas desarrollados en clases estén contextualizados de acuerdo a la realidad y el entorno del niño/a. “Cuando los conceptos no están relacionados con el entorno, carecen de significado y son para los niños/as meras palabras” (UNST-P 1997: 11) y precisamente eso es lo que sucede cuando se trata de los temas que están fuera del contexto de los niños/as.

Por otra parte, los escolares son capaces de expresar en aimara aspectos con los cuales no están de acuerdo, manifestando sus aclaraciones al profesor sin ningún temor de ser cuestionados. Esto se observa especialmente cuando los niños/as expresan que no comprenden o no pueden hacer algo con toda sinceridad y seguridad, recurriendo a la ayuda del profesor.

Como fruto de los beneficios del uso oral de la lengua aimara, y por el clima de confianza y diálogo que existe en el aula, también se dan una serie de expresiones libres manifestadas por los niños/as, aspecto que a continuación se desarrolla.

#### **4.5.7. Los niños/as se expresan libremente**

En el desarrollo de las clases se emiten distintas expresiones propias de la creatividad de los niños/as, tales como bromas, quejas y otras elocuciones como parte de los contenidos orales expresados en la lengua aimara. Estas manifestaciones son consideradas como libres, puesto que no forman parte de los contenidos curriculares o de la planificación formal de los temas, sin embargo son componentes importantes que ayudan a mantener la dinamicidad de la clase.

##### **4.5.7.1. Las bromas de los niños/as**

Las bromas son parte primordial de los contenidos orales que expresan las niños/as en aimara; son expresiones que dinamizan el desarrollo de las clases. De esta manera, expresan bromas sobre el tema del que se habla y chistes dirigidos al profesor o a sus compañeros/as de aula.

##### **4.5.7.1.1. Bromas acerca del tema**

En el transcurso del desarrollo de las clases, de manera dinámica, los niños/as van emitiendo bromas en aimara acerca de la temática que están tratando en el aula o bien cuando el docente se encuentra explicando, como en el siguiente ejemplo:

Aimara	Traducción al castellano
P. El aire está en todo lugar, q'ala ch'iqintataw. <b>No. Jiq'inchixay oyy, jiq'inchixay<sup>55</sup>.</b>	P. ... Está en todo lugar. <b>No. Está hediendo oyy. Está hediendo.</b>

<sup>55</sup> Literalmente esta palabra significa “humo”, sin embargo el niño lo utilizó en el sentido que se traduce.

P. Ya Nina!! Dentro del curso hay aire, jan aire utjaspax jiwarsnaxay, jiwarsnawa (...) (CT 1: 71) CV	P. ...Si no hubiera aire podemos morir, nos podemos morir.
--	--

En este caso, el profesor explica sobre la importancia del aire, como parte de los contenidos del área de ciencias de la vida. Como se puede observar, uno de los niños es capaz de expresar una broma, estableciendo una relación o rima entre la palabra “*ch’iqintataw*”, que dice el profesor, y otra “*jiq’inchixay*”, provocando la risa de los demás niños/as.

Aimara	Traducción al castellano
P. Ukanakaxa kawkharus sarawayxixa? Sarawayxiw, ukapī wilar sarxix. No. Akhamatay q’al mistuwayxchix. P. Wilanistanxay jiwasax janicha? Uka wilaruy sarxix. <b>No. Jan nax wilanikti, wiraw jan wilanikti.</b> (CT 3: 124)	P. Esos ¿a qué lugar se van? Se van, esos se van a la sangre. No. De este modo se sale todo. P. Tenemos sangre ¿sí o no? Eso se va a la sangre. <b>No. Yo no tengo sangre, no tengo siempre sangre.</b>

En el tema del “aparato digestivo”, el profesor manifiesta que los nutrientes van a la sangre y uno de los niños, que está atento a la explicación del educador, expresa creativamente un chiste y todos sus compañeros de ríen, pero al parecer el profesor no se percata de lo sucedido y prosigue con el tema.

Las bromas de los niños/as respecto del tema que se está desarrollando en el aula, hacen las clases más dinámicas, dejan de lado la monotonía y la rutina. Es decir, las clases se convierten en un ambiente de risas donde los educandos disfrutan de las sesiones, además los contenidos temáticos son mejor asimilados, pues para expresar una broma y provocar la risa de los demás, los niños/as necesariamente están atentos a las explicaciones del docente. Y, por lo mismo, las bromas responden a una determinada situación comunicativa.

#### 4.5.7.1.2. Bromas dirigidas al profesor

El profesor también es sujeto de las bromas picarescas de los niños/as en el transcurso de las actividades que se dan en la clase. En estas oportunidades, donde el docente es el centro de atención, los educandos se divierten con interés, reflejando el ambiente de confianza que tienen en el aula, como se advierte en los siguientes ejemplos:

Aimara	Traducción al castellano
P. Aceite venden por litro, medio litro. Na. Profe, janiw aceit siskiti. P. kun sarakist?, uqarasxay. <b>Na. Juma kuna asnu jinchunistay.</b> P. Sapxaraksmasa. Jach’at parlapxitat sapxaraksmasa. <b>No. Warmiw ch’akut sakchinixay.</b> (CT 1: 43) M	Na. Profe, no ha dicho aceite. P. ¿Qué ha dicho? Soy sordo. <b>Na. Vos, qué oreja de burro tendrás.</b> P. Les he dicho. Fuerte me van a hablar les he dicho. <b>No. Sólo va a decir que la mujer le ha golpeado.</b>

Este caso se dio en el área de matemáticas, cuando el profesor pidió ejemplos por parte de los niños/as en el tema de las medidas de capacidad. De esta manera, los educandos empezaron a indicar oralmente puntos relacionados al tema para ser considerados en la explicación del docente. En estas intervenciones existen sugerencias que no son tomadas en cuenta o no son escuchadas por el maestro, lo cual se convierte en una buena oportunidad para la estructuración y el enunciado de una broma, que en el fondo es una llamada de atención al profesor por no estar atento a las acotaciones de los niños/as. Del mismo modo, se puede notar en la interacción verbal que el docente no es renuente a tales bromas, pues él es quien motiva a los escolares para que expresen los chistes, lo cual evidencia las relaciones de amistad que existe en el profesor y los educandos.

Aimara	Traducción al castellano
P. Yo, por ejemplo, en este instante, anchhit anatapxañani. Uka, ese es el tiempo presente. Anchhit, naya sirist por ejemplo, yo juego balón en la cancha, sisnaw yo ¿no? <b>Na. Anattat jumast, pero?</b> (CT 1: 119) L	P. ...Ahorita, jugaremos. Eso,... ahorita, yo diría,... podemos decir, yo ¿no? <b>Na. Pero ¿acaso juegas?</b>

En este otro caso, se está desarrollando el tema “los tiempos verbales” y ante el ejemplo del profesor sobre él mismo, una de las niñas afirma en forma sarcástica una broma induciendo a que los demás se rían incluyendo al mismo profesor. De este modo, pese a que la participación de las niñas no es frecuente en el aula, son capaces de manifestar chistes al docente.

Aimara	Traducción al castellano
P. Cumbia sapxixä, orquest ukanakax tukantarakixä uk ist'añ munarakw. No. Thuqhuntay ukhamax. P. Alguien a ver (le interrumpen). No. Radio Perú ist'irita. P. Iniqt'arakiritpi. Iniqt'iritw ¿no? Ikiñan iniqt'iritw. No. Ikiñan akham unuqt'iritax.  P. Urasax kantix ¿no ve? yatxapt'ayarakiritwa, yatxapt'ayarakiritwa, näs kantt'asirakiritwa. No. Profe oyyy. No. Wali lisutaw profe. (CT 3: 26-27)	P. Cumbia dicen, lo que las orquestas tocan; eso quiero escuchar también. No. Así que has bailado.  No. ... sé escuchar. P. Sé moverme también. Sé moverme ¿no? En la cama sé moverme (se refiere a bailar). No. En la cama así sabes moverte (Nos. se ríen). P. A veces canta ¿no ve? Sé imitar también, yo también sé cantar.  No. Bien travieso eres, profe.

La muestra anterior es un extracto de las clases del área de Lenguaje, en el tema de “medios de comunicación”. Aquí, se observa claramente cómo el profesor motiva a que los niños/as realicen bromas y adquieran confianza. Esta actitud del profesor permite crear una red de conversación entre los niños/as y el educador dando sentido y dinamicidad a la clase. Así, las bromas, en algunas oportunidades, son construidas conjuntamente entre niños/as y profesor, quienes establecen una relación de amistad

donde prima el diálogo en el marco de la interculturalidad.

#### 4.5.7.1.3. Bromas dirigidas a los compañeros/as

Las bromas que enuncian los niños/as también están dirigidas a sus compañeros/as, siendo parte de la interacción constante que se da entre ellos, como en la siguiente muestra:

Aimara	Traducción al castellano
P. Ahora, ist'apxitchha, Cesakux anataskana, ya hemos hecho. No. Janiw anatxti. P. Ukjitan sayt'asimay, ya César parate pues, juma umatjamaw liwnaqtaxa. Na. Wasayp'u umataskanwa. P. Ist'apxitchha, mira. No. Jumaw sayaskayatax. (CT 1: 108) L	P. Ahora, escúchenme, el César estaba jugando, ... No. Ya no juego. P. Parate en ese lugar,... vos como borracho estás yendo de un lado a otro (se ríen). Na. Ayer en la tarde estaba borracho. P. Escúchenme, mira. No. Tú estabas parado.

En el ejemplo, los niños/as bromean sobre la manera de comportarse de uno de sus compañeros. Los chistes surgen cuando el profesor llama la atención a uno de ellos. Los educandos hacen uso de su imaginación al relacionar el comportamiento de su compañero con el de una persona en estado de ebriedad. Este vínculo que establecen los niños/as, al parecer está relacionado con situaciones vividas u observadas en el medio familiar y social, aspectos que son parte del proceso de socialización de los educandos. También los escolares son capaces de ingeniar un chiste a partir de la expresión de un niño sobre su malestar corporal, como se puede ver en el siguiente segmento:

Aimara	Traducción al castellano
No. Jasituwa. P. Amparaw jaspachax. AA. Janiy chhamintax jariqasiwiniypachatix. <b>Na. T'arwararapachay.</b> (CD 1: 44) L	No. Me escuece. P. La mano le debe escocer. AA. Esta mañana no se ha debido lavar. <b>Na. Velludo será (el niño quiere golpearla).</b>

Aquí, una vez más la imaginación es parte importante en la interacción verbal cuando se llega a relacionar el “escozor del cuerpo” con “los pelos”. La broma provocó el enojo del niño, quien reaccionó con violencia, pero no pasó a mayores por la oportuna intervención del profesor.

Aimara	Traducción al castellano
P. Eso se llama la tráquea, después esófago. Uka tubo mantawayk uk akjanakankpachaw, mä jiphilljama mantawayix, akjanakan, aka sunqurut jiphilljamaw mantawayi y llega hasta el estómago, llamkt'asipxamchha? <b>No. Nän wali qalantataw.</b> <b>No. Nän phallirjamaw profe, phallapiniw anchhita</b> (CT 3: 123-124)	P. ... Ese tubo que entra debe estar en este lugar, como una tripa entra, por este lugar, de la tráquea como tripa entra... ¿Tóquense, a ver?  <b>No. De mí está bien duro.</b> <b>No. De mí está por reventar, profe. Ahorita, va a reventar siempre.</b>

Los niños no solamente hacen bromas a costa de los demás, sino también sobre sí

mismos, como se puede observar en el ejemplo. La situación surge de la explicación del docente acerca del “aparato digestivo” provocando la risa tanto de los demás niños/as como del profesor.

Como se puede apreciar en los ejemplos y las descripciones anteriores, las bromas están presentes y enriquecen el desarrollo de los contenidos temáticos de la clase. Asimismo, las bromas son portadoras de la imaginación y creatividad de los niños/as, tornando la clase en un ambiente de diálogo, comprensión y alegría.

Por tanto, las bromas generalmente son vehículos para mantener el contacto con el interlocutor (función interactiva), es decir, con el profesor o con los compañeros/as de clase. También, como ya se dijo, el niño/a a partir de las bromas demuestra su capacidad creativa e imaginativa al relacionar afirmaciones o aspectos del tema tratado con otras situaciones que en algunas oportunidades sólo existen en un mundo construido por los mismos educandos, con una forma propia de ver la realidad que vive en situaciones concretas inmersos en su cotidianidad.

Cabe también resaltar la actitud abierta y de aceptación que tiene el docente ante las bromas y sarcasmos de los niños/as, algunas veces involucrándose incluso él mismo en los chistes, creando así un ambiente de confianza en el aula, aspecto que facilita la comprensión y el desarrollo de los temas.

Como ingrediente esencial de las expresiones espontáneas y libres de los niños/as, las bromas están presentes en el desarrollo de todas las áreas de conocimiento, por supuesto, cada una de ellas tiene una característica particular, que responde a un determinado contexto de comunicación donde el foco principal es unas veces, el profesor, el niño/a, y otras, el tema que se desarrolla.

#### **4.5.7.2. Los niños/as se quejan**

Entre las expresiones libres como parte de los contenidos orales, se encuentran también las quejas de los niños/as, ya sea de los compañeros/as o en algunas oportunidades del profesor. Las quejas o reclamos son habituales en las sesiones de clase, surgen fundamentalmente cuando el niño/a se siente afectado personalmente por una situación que sucede en un momento determinado de la clase o no está de acuerdo con algo que dijeron que le parece inapropiado a lo que él/ella piensa u opina sobre dicho aspecto.

##### **4.5.7.2.1. Se quejan de los compañeros**

La mayoría de las quejas expresadas por los niños/as, emitidas en el ambiente del aula, surgen a causa del comportamiento de sus compañeros/as, como se puede

apreciar en los siguientes casos:

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Medidas de peso manejan (interrumpen)  <b>No. Profe molistaskituw.</b>  P. A ver hazte a un ladito, aq'sito vente.  <b>No. Nuwasinkakchixay, qhiphaxatxay.</b>  P. Ist'apxitchha, khitinikas... Aka balanza mayormente manejan los que tienen tienda. Ukanakay jila parte apnaqapxix: fideo, arroz, todas esas cosas venden ¿no? Ukat ch'uqi aljirinakax igual.  <b>No. Profe, akham ch'iyakchitux.</b>  P. Misti, Misti.  No. Jan ch'iyakchitix.  P. Ya ist'apxitay. Entonces mayormente estas medidas de peso manejan los que tienen tienda (...) (CT 1: 35) M</p>	<p><b>No. Profe, está molestando.</b>   <b>No. Por atrás me está pegando.</b>  P. Escúchenme quienes. Esto... Esos manejan mayormente:... Después igual los que venden papa.   <b>No. Profe, así me ha roto.</b>  P. (apodo de un niño)  No. No le ha roto.  P. Ya escúchenme ...</p>

En esta interacción verbal, la explicación del profesor, acerca del tema de las “medidas de peso” es interrumpida constantemente por las quejas de un niño a causa de las molestias (golpes, empujones, entre otros) que le ocasionan sus compañeros/as.

Aimara	Traducción al castellano
<p>Na1. Khä wali jachawallachitanaxa.   Na2. Profe, aka parlaskchitux.  No. Aka prof luqhichixay.  Na2. Profe, akham ch'iyxasiyaskit.  Na3. Tijir janiw mayt'asiñ munkit, profe.  (CD 1: 66) EC</p>	<p>Na1. Aquél había sido bien llorón (la molestan).  Na2. Profe, éste me está hablando.  No. Éste profe está loco.  Na2. Profe, así me ha hecho romper.  Na3. No quiere prestarse la tijera, profe.</p>

En el extracto de transcripción anterior se observan distintas quejas, mayormente de las niñas, sobre algún compañero/a, en ocasiones en que “no les quieren prestar algo” o en otros casos expresan opiniones calificando de determinada manera a sus compañeros a raíz de un comportamiento observado y, por el cual, se sienten afectadas personalmente.

Por lo general, los niños/as se quejan del comportamiento de sus compañeros/as, sin embargo, esto no significa que los escolares que expresan las quejas no sean parte de dichas conductas calificadas negativamente, o que no sean causantes de tal actuación por parte de su compañero/a. La mayoría de los reclamos interrumpen el desarrollo normal de las clases, puesto que mayormente el escolar alza su voz hasta ser escuchado. Ante las protestas, el maestro unas veces interviene llamando la atención y, otras, dejando que los mismos niños/as den solución a los problemas de acuerdo a la situación.

#### 4.5.7.2.2. Se quejan del profesor

Entre las quejas que existen en las sesiones de clase, igualmente están las referidas al profesor, en diferentes situaciones, tal como se puede ver en los siguientes

segmentos de transcripción:

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Janiw jumax suma thuqhuñansa puedktati  <b>No. Jupanakarust thuqhuytati?!  Nanakarus khusxaya recitayaña  munapchitux.</b>  (CD 1: 29) M</p> <p>Los niños/as salen al frente por pares para solucionar ejercicios de división:  Na. Profe, profe.  <b>No. Wali ch'ama jiwasarux churistuxa</b> (los niños/as se guían en la tabla de multiplicación que está pegada en la pared)  (CD 1: 32) M</p>	<p>P. Tú no puedes ni bailar bien.  <b>No. ¿A ellas haces bailar?! Y a nosotros a todos nos quiere hacer recitar.</b></p> <p><b>No. A nosotros los más complicados nos dan.</b></p>

En las muestras, los niños se quejan del trato desigual del profesor hacia unos y otros para el cumplimiento de una actividad. Estas quejas pueden considerarse como **llamadas de atención** de los niños/as dirigidas al profesor ante el trato o la atención diferencial que presta a cada uno de los educandos, dando preferencia a unos más que a otros. Concretamente, en el segundo caso, uno de los niños comenta con su compañero acerca del trato desigual que brinda el docente, según la percepción del escolar en el planteamiento de divisiones complejas para unos y fáciles para otros. Sin embargo, el reclamo no es expresado directamente al maestro y queda desapercibido. Estas quejas indirectas se dan cuando los niños/as no pueden revolver los ejercicios de matemáticas, en este caso de división.

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Jovenanakampiw irnaqt'añani.  A. Walikiw wawanaka, nä jumanakat  amtaswa, urayusti?  <b>Nos. Profe jani uskkiti.</b>  <b>No. Janiw mä kutsa anataypaxituti.</b>  (CD 1: 31) M</p>	<p>P. Vamos a trabajar con los jóvenes.  A. Está bien, niños/as, yo me recuerdo de ustedes, ¿El horario?  <b>Nos. El profe no lo ha puesto.</b>  <b>No. Ni una vez nos hizo jugar.</b></p>

Los niños/as también son capaces de expresar reclamos del profesor a otra persona, en este caso expresaron descontentos ante el practicante de uno de los Institutos Normales Superiores. Así, las quejas fueron manifestadas, sin temor alguno, ante la presencia del profesor. Al parecer, en este caso, los niños también son ingeniosos al quejarse, porque lo hacen con ironía, aunque no sea evidente el motivo de sus reclamos<sup>56</sup>.

Las quejas que se mostró en esta parte dan evidencias de que los niños/as no tienen temor ni miedo de decir o expresar lo que les molesta, provenga de sus compañeros/as o del profesor. De esta forma, las quejas también forman parte de los

<sup>56</sup> De acuerdo a las observaciones, antes de la llegada de los practicantes, el profesor, a insistencia de los niños/as, dedicaba el último período de las clases del día viernes para que jueguen.

contenidos que manifiestan los niños/as en aimara, en el desarrollo de las diferentes áreas de conocimiento, lo cual da evidencias de que los escolares expresan su derecho dar opiniones y ser escuchados por su interlocutor. Así, en el aula se practica, en cierta medida, las relaciones de interculturalidad.

#### 4.5.7.3. Otras expresiones de los niños/as

En el aula, al margen de las bromas y de las quejas de los escolares, también existen otras expresiones en aimara que señalan que el niño/a es un actor que tiene interés, entusiasmo, optimismo y que es capaz de manifestar su timidez.

Las expresiones de **optimismo y entusiasmo** generalmente se dan al realizar una labor concreta, por ejemplo cuando se tiene que ir a recolectar insectos en los alrededores de la escuela, uno de los niños manifiesta “*Wali sumpin thakhanipxä*” [bien siempre vamos a ir a buscar] (CT 1: 88 CV). De esta manera, existen oportunidades en que el profesor propone salir fuera del aula para realizar una actividad práctica relacionada al tema que se está tratando, lo cual pone a los niños/as felices y contentos.

Aimara	Traducción al castellano
A. Ukanak jichha lurañäni, ¿ya? Na. Profe kimsankama, sapa maya. A. Jichha, vamos a dibujar también, ¿ya? (Empieza a repartir las hojas sábana). Na. Kimsan, kimsan profe. Na. Nanakar profe (cuando el practicante reparte marcadores). A. Medios de transporte uskupxata. Na. Anutt'asi. A. kunats sarnaqapta, ukanak lurt'apma.	A. Esos, vamos a hacer ahora ¿ya? Na. Profe, entre tres o individual. A. Ahora ...  Na. De tres, en tres, profe. Na. A nosotros, profe.  A. ... Van a poner. Na. Me anotaré. A. De qué andan, esos hagan (se refiere a medios de transporte). No. Nosotros bonito vamos a hacer.
No. Jiwasa jiwitak lurt'asiñani (le dice su compañero). No. Profe kamsasas lurapxaxa? AA. Medios de transporte sasay, k'achatak lurapxata. No. Pantxasiñax utjapuniw profe(CD 1: 46) L	No. Profe ¿qué diciendo vamos a hacer? AA. Que diga medios de transporte, con cuidado hagan. No. El equivocarse siempre hay, profe.

Los niños/as manifiestan igualmente alegría cuando tienen que trabajar en grupos, en este caso para dibujar en un papelógrafo los medios de transporte. Las expresiones de regocijo permiten percibir el interés que tienen los escolares por las actividades en grupo, como se mencionó en los ámbitos de uso.

Aimara	Traducción al castellano
AA. Sum amuyt'asaw lurapxata, khitinakas plegado lurañ yatiptasti? No. Profe jutamchhä. No. Nä pajaritu lurañ yatxä. No. Profe nä warkit lurasixa. AA. En borrador más antes van a hacer.	AA. Pensando bien van a hacer, ¿Quiénes saben hacer plegado? No. Profe, ven. No. Yo sé hacer un pajarito. No. Profe, yo voy a hacerme un barquito.

Na. Profe así hemos hecho (Rossi). Na. Nā akham lurā. No. Nā lurarakirista facilakirakisä. (CD 1: 58) EC	Na. Yo voy a hacer así. No. Yo también puedo hacer; es fácil también.
---	--

En este caso, también los niños/as están realizando una actividad práctica o una labor que permite incorporar su actuación, es decir, la elaboración de plegados de papel. Mientras lo hacen, interactúan entre ellos con expresiones de entusiasmo.

En la mayoría de las oportunidades, las expresiones de gozo de los niños/as en aimara, se dan cuando ellos tienen que realizar actividades prácticas como salir al campo, efectuar trabajos manuales, entre otras. Así, se evidencia que los escolares prefieren realizar actividades significativas para ellos. Igualmente, a través de la lengua aimara los niños/as manifiestan su **interés por aprender o saber más** acerca de un tema específico, sobre todo en la resolución de ejercicios de matemáticas, como en el siguiente caso:

Aimara	Traducción al castellano
Na. Profe yaticht'itaya. P. kuna? Divisiona? Na. Jisa. P. A ver, vengan Ruth, Delfina panini, jumanaka armasiptawa, ya qawqhas ukax? (la niña no responde) Jani ukham anchhitkama numeros uñkt'ati, akax kunas? Na. Cinco. P. Jan ukä, khä qalitanak aptusinma ( luego la niña cuenta con las piedritas que hay en el rincón de matemáticas) (CD 1: 25) M	Na. Profe enséñame. P. ¿Qué? ¿División? Na. Sí. P. ...Las dos, ustedes se han olvidado, ya ¿cuánto es eso? ¡Ya ves! Así, hasta ahora no conoces los números, ¿Qué es esto?  P. O si no, anda a traerte aquellas piedritas

Es frecuente resolver operaciones matemáticas en el aula, como en el ejemplo, donde una de las niñas solicita verbalmente al profesor que le enseñe cómo solucionar ejercicios de división. Así, las expresiones orales del niño/a en aimara son portadoras del interés que tienen por aprender. En este caso, es apreciable la valentía de las niñas para pedir la ayuda del docente, pese a que ellas se identifican por ser más tímidas que los niños en la clase, como también se observa en el siguiente segmento.

Aimara	Traducción al castellano
P. Jichha arumanthitakix. Na. Prof janiw näx. P. Arumanthitakixa, kunti parlxä me van a hacer. Na. Profe nä utar jutä. P. En área de lenguaje. Na. Profe utar jutiristi? P. Maynit, maynit. Na. Profe utar jutaskiristi? P. Utajä, kunaru? Na. Yatichasiriy, yatichayasiriy.	P. En esta mañana. Na. Profesor yo no. P. Para mañana lo que he hablado... (Se refiere al cuento que relató). Na. Profe a tu casa voy a ir.  Na. Profe ¿Puedo ir a tu casa? P. De uno, en uno. Na. Profe ¿Puedo estar yendo a la casa? P. ¿A mi casa? ¿A qué? Na. A hacerme enseñar, para que me enseñes.

P. Janit istkistast, ist'itay, ist'itay saskaraksmas. Na. Janiw profe, ist'asmaw, janiw näx yatkstix, profe (CT 3: 93)	P. No has escuchado. Te he dicho, escucha, escucha. Na. No profe, te he escuchado, pero yo no sé, profe.
---	---

En el ejemplo se percibe el interés de la niña al expresar su deseo de visitar la casa del profesor para que le enseñe, ya que no entendió o no sabe cómo va a hacer el resumen del cuento que contó el docente para el día siguiente<sup>57</sup>. De esta manera, la lengua aimara que usa oralmente el niño/a es la portadora de sus intereses por aprender o comprender mejor los conocimientos que les transmite el profesor en el desarrollo de los contenidos temáticos, principalmente cuando se trata de actividades prácticas, como resolver ejercicios de matemáticas.

Entre las expresiones libres, como parte de los contenidos orales de los niños/as de igual forma están las **manifestaciones de timidez** en algún momento de las sesiones de clase, tal como se ve en los ejemplos:

Aimara	Traducción al castellano
A. Ya están aburridos. Ya juma cuent'amay. No. Ya, asxarayasw sapakix. A. Amuk, ist'apxam. No. Tiwulamp, khuchhisitumpi. Na. Jach'atay! (CD 1: 50) L	A. ... Ya tú, cuenta. No. Ya, tengo miedo solo. A. Cállense, escuchen. No. El zorro y el cerdito. Na. ¡Fuerte!
Na. Profe, profe jutma. AA. kunas? Na. Akay profe, axsarxay, walikit.	Na. Profe, profe, ven. AA. ¿Qué es? Na. Aquí está profe, tengo miedo, ¿está bien? (Muestra tímidamente su latita).
AA. Walikiskiw, ans jiwakiniw, latat lakapax. (CD 1: 60) EC	AA. Está bien, más bien va a ser bonito su boca de lata (se refiere al robot de lata).

En este caso, el niño expresa su timidez cuando tiene que narrar un cuento a todos sus compañeros y empieza a relatarlo en voz baja con el apoyo del profesor. En el segundo segmento, se muestra manifestaciones de timidez de una niña cuando se está realizando trabajos manuales en el área de expresión y creatividad. Así, los niños/as son libres de expresar, con toda confianza, los momentos en que sienten timidez para realizar una determinada actividad. Estas situaciones son apoyadas por el docente para que los escolares logren vencer su estado anímico.

De esta manera, se puede apreciar que los niños/as expresan libremente actitudes de entusiasmo, interés e inclusive timidez. Estas manifestaciones son parte importante de los contenidos orales que se expresan en la lengua aimara y que permiten apreciar los beneficios del uso de la lengua materna de los educandos, relacionados al ambiente

<sup>57</sup> Al parecer, esta situación no se da por primera vez, porque la niña es una de las hijas del portero, y vive en la escuela, al igual que el profesor.

áulico que construye el profesor.

Las expresiones libres de los niños, en especial de las niñas, como las bromas, quejas, entusiasmo, interés y timidez, son situaciones no previstas con anterioridad por ninguno de los actores del aula. Estas locuciones dinamizan y amenizan en su mayoría las clases y, por lo mismo, se constituyen en uno de los logros importantes de la EIB, ya que los escolares son activos partícipes de lo que sucede en el desarrollo de los temas y, en alguna medida, están en un ambiente donde practican la interculturalidad al igual que en su medio social.

Resulta pertinente relacionar los contenidos orales que expresan los niños y niñas en la lengua aimara con las funciones de la lengua, ya que cada expresión enunciada responde a un determinado fin, al interior de una situación comunicativa, generalmente entre los escolares y el profesor, o entre ellos mismos.

La mayoría de las expresiones de los niños/as en aimara, trabajadas en esta parte, responden a la **función informativa** de la lengua (Halliday 1994: 31) que consiste en proporcionar información al interlocutor. Esta función se aprecia principalmente por el carácter del estudio, puesto que el tema está orientado a aquellas manifestaciones con relación a los contenidos temáticos desarrollados en clase.

En este sentido, las expresiones de los conocimientos cotidianos, por parte de los niños/as, están directamente relacionadas con la función informativa, pues los escolares dan a conocer o socializan con sus compañeros y, sobre todo con el profesor, sus saberes propios sobre la realidad donde viven. Desde el punto de vista de los actos de habla, los escolares estarían ejecutando el **acto inlocutivo** (sic.) **directo** al dar a conocer o informar a sus interlocutores sus conocimientos (Akmajian, Demers y Harnish 1987: 315).

Las respuestas concisas de los niños/as, principalmente en aimara, también serían parte de la función informativa, dado que los educandos proporcionan al docente cierto tipo de información que él espera y también informaciones imprevistas de acuerdo a los conocimientos o experiencias que tienen los niños/as. De manera similar, los comentarios que realizan los escolares, son portadores de información, a pesar de que el mensaje no está dirigido directamente al docente, sino a todos los que están en el aula. Así, por ejemplo, el hecho de que den a conocer a los demás, por lo menos a quienes se encuentran cerca, compañeros/as o profesor, las labores que están haciendo, quiere decir que utilizan la función informativa de la lengua.

Del mismo modo, la función informativa está presente en las explicaciones o aclaraciones, en las justificaciones y afirmaciones, e incluso en las expresiones libres

(quejas, estados de ánimo: entusiasmo, optimismo y timidez), que los niños/as manifiestan por medio de la lengua aimara, puesto que dan a conocer al educador y a sus compañeros/as una determinada información referida al tema que se desarrolla, o algún tipo de conocimiento que desconocen los demás, por ejemplo, en el ámbito personal, cuando el educando hace saber el motivo de su comportamiento o queja; también cuando tiene interés por aprender.

Las expresiones de los niños/as también dan cuenta de la presencia de las demás funciones en las diferentes situaciones comunicativas que se dan en la clase. Así, los niños/as utilizan la **función personal** cuando, por ejemplo: manifiestan su propia manera de hacer las actividades o tareas en el aula, cuando tienen una característica personal al explicar una justificación, o al expresar su propio “yo” al reconocer que comprenden y pueden o no hacer un trabajo. También al manifestar bromas, puesto que despliegan su propia manera de ver las cosas en las distintas situaciones, y cuando los niños/as manifiestan su propia personalidad al expresar interés, entusiasmo o timidez.

Sus expresiones cumplen, de igual manera, una **función heurística** cuando los escolares comentan la actividad de la clase, específicamente al tratarse de un experimento, puesto que los educandos exploran su mundo exterior, aunque no sea por medio de preguntas, sino a través de la manipulación de los objetos.

En la interacción constante entre el profesor y los niños/as, y entre ellos, principalmente se puede distinguir la **función interactiva**, por ejemplo, cuando los niños/as justifican su comportamiento en la clase, lo cual invita a mantener el contacto con el maestro. También, cuando los escolares afirman con seguridad que saben o comprenden algún aspecto del tema, están involucrando a su interlocutor, en este caso al docente. Las bromas igualmente están orientadas a mantener el contacto. Las expresiones de interés, entusiasmo, optimismo y timidez de los niños/as, de igual forma, motivan a mantener la interacción verbal de los que están alrededor.

La **función imaginativa** se observa cuando los niños/as expresan bromas, ya sean aquéllas orientadas al tema que se desarrolla, al profesor o a sus compañeros/as, porque al manifestar los chistes recurren a su creatividad, creando así un mundo para sí mismos y para los demás.

La **función reguladora** está presente sobre todo cuando los niños/as expresan quejas o reclamos, puesto que la protesta en sí es un medio para regular el comportamiento de los demás (compañeros/as, profesor) o de quien se queja, porque en algunas situaciones, el profesor llama la atención a los escolares que se quejan, cuando sus

reclamos no son justificados.

Las funciones anotadas permiten apreciar que los niños y niñas expresan, por medio de la lengua aimara, contenidos que están dirigidos hacia determinados fines en las distintas situaciones comunicativas, de acuerdo a quien sea su interlocutor y al tema que se desarrolla.

De esta manera, a través del uso de la lengua aimara, los niños y niñas expresan determinados contenidos orales que dan cuenta de los conocimientos que poseen, tanto aquellos saberes propios de su vivencia y experiencia en el entorno de su cotidianidad como aquellos conocimientos que fueron asimilando durante su vida escolar. Estos son aportes valiosos que enriquecen las clases. Por tanto, no sólo se distingue la voz del docente sino también la de los niños y niñas en el aula.

Desde el punto de vista lingüístico, se advierte que para manifestar los contenidos temáticos, sobre todo en los temas alejados del contexto, los niños/as frecuentemente recurren a préstamos del castellano, al no existir equivalentes en el aimara o al constituir léxicos que están en desuso debido a la influencia del castellano. En este mismo sentido, los contenidos orales de los niños/as se caracterizan por estar expresados en palabras, frases y oraciones sencillas que tienen significado, respondiendo a la estructura gramatical del aimara.

Los niños/as también expresan en la lengua aimara sus fortalezas y limitaciones, cuando son capaces de hacer un trabajo o han comprendido un tema o, de lo contrario, no pueden efectuarlo o no han entendido. Asimismo, expresan espontáneamente bromas que dinamizan y dan un toque de alegría a la clase. Las quejas, igualmente dan cuenta de que los escolares no tienen temor de decir lo que les molesta, incluso cuando la locución está dirigida al profesor. Del mismo modo, a través de las manifestaciones de los niños/as en aimara, se siente el ambiente de confianza y armonía que existe en la clase, cuando se escuchan palabras y frases de entusiasmo, optimismo y timidez, por parte de los escolares.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que el niño/a siempre tiene algo que decir en la clase respecto a las afirmaciones y explicaciones del profesor, si es que se pone atención y si se tiene una actitud de escucha. Asimismo, es muy importante tomar en cuenta los intereses de los escolares. En los extractos de transcripción, se ha podido percibir que los niños/as tienen preferencia por las actividades prácticas, por las clases al aire libre, en el campo, y por los juegos.

Igualmente, se puede aseverar que gracias a los beneficios que conlleva el uso oral de la lengua aimara en el aula, los niños/as tienden a convertirse en constructores de su

propio conocimiento, como lo plantean tanto la Reforma Educativa como los lineamientos del constructivismo en cuanto al uso del idioma originario en las sesiones de clase, a pesar que algunos padres de familia opinan que “*mã yatichirix yaticht'añapaw kastillan sist... Aymar yatichasisipxay, uwix antanim, wak amtanim, uk luram, aka qullqs aptam. Taqikuna aymarar yatichix ¿no ve?*” [Un profesor tiene que enseñar castellano... Nosotros aimara enseñamos, anda traé la oveja, esto haz, alzá esta medicina. Todo sabe en aimara ¿no ve?](Entrev. JE, C.7A, 4/11/02). Es decir, prefieren que sus hijos aprendan solamente en castellano. Esta apreciación estaría de acuerdo con los resultados encontrados por Torrico y Yapu (1999) en su estudio. En cambio otros padres consideran que, al igual que el castellano, la enseñanza del aimara en el aula es beneficiosa, porque como aimaras es necesario aprender y saber la lengua (escritura y nuevas palabras) para fortalecer la autoestima y la identidad (Entrev. Huanca, C. 16B, 12/11/02). Estas opiniones, con diferentes puntos de vista, reflejan lo que piensan la mayoría de los padres de familia con relación a la presencia del aimara en el aula, unos con perspectivas contrarias y otros apoyando el desarrollo de esta lengua.

Los criterios vertidos tienen su justificación en la concepción y la forma de pensar que tienen los padres de familia influidos por su cotidianidad. Por un lado, el no estar de acuerdo con la enseñanza de y en aimara está relacionado con la memoria histórica, aún no se olvida las relaciones de dominación que han sufrido las comunidades originarias desde la conquista española. Desde esta época no han sido reconocidos y valorados por el “otro” a pesar que ellos practicaban, y lo hacen actualmente, la interculturalidad. Así, el único medio que encontraron es conquistar los dominios de ese “otro” aprendiendo el castellano. Por otro, relacionado con lo anterior, también existe ese sentimiento de pertenencia e identidad a su cultura que hace que vean con agrado el desarrollo de la lengua aimara. Entonces, se puede afirmar que todavía existe mucho que hacer en todos los ámbitos de la sociedad (político, económico, social), no sólo en el contexto educativo con la EIB. Asimismo, ésta última todavía se encuentra en proceso de consolidación; aspecto que solamente se logrará a partir de resultados visibles en la práctica, como en parte se pretende demostrar en la tesis.

Así, este acápite muestra particularidades del uso oral de la lengua aimara por parte de los niños y niñas, en las sesiones de clase, principalmente referidos a los contenidos orales que se expresan en torno al avance de los temas. Estos aspectos enriquecen los planteamientos de la Reforma Educativa, puesto que el estudio vislumbra lo que realmente está sucediendo en la práctica áulica con la lengua originaria en el ámbito educativo.

#### **4.6. HABILIDADES COMUNICATIVAS QUE DESARROLLA EL NIÑO/A**

Esta parte estará destinada a determinadas habilidades comunicativas que manifiesta el niño/a por medio del uso oral de la lengua aimara, en interacción verbal con el profesor y sus compañeros/as en las sesiones de clase de las diferentes áreas de conocimiento, tales como sugerir, cuestionar, contradecir, corregir, reflexionar, deducir, establecer relaciones, preguntar, comprobar la explicación, resumir y advertir.

El poner énfasis en las habilidades enunciadas anteriormente, no quiere decir que el acápite no esté relacionado con las expresiones de los niños/as, desarrolladas en la parte de contenidos orales, puesto que en una conversación o un diálogo pueden aparecer simultáneamente varios elementos de los analizados en el estudio, e incluso pueden presentar similitudes, pero se dará mayor importancia a uno y otro en los diferentes acápites.

Contrariamente, no se puede decir lo mismo del uso de la lengua castellana, puesto que no se observaron interacciones verbales que evidenciaran tales usos. Esto se explica porque la mayoría de las sesiones de clase se desarrollaron predominantemente en la lengua aimara, además los escolares hablan mayormente su idioma, como ya se explicó en las anteriores secciones.

##### **4.6.1. Los niños/as sugieren al profesor**

Los niños/as del cuarto y quinto año de primaria son escolares que no solamente reciben las explicaciones, las instrucciones o las prescripciones del docente, sino que también tienen la habilidad de expresar sugerencias al profesor, principalmente mediante el uso de la lengua aimara, sobre cuestiones muy concretas, como una actividad a toda la clase, sobre lo que van hacer como parte de una actividad mayor e incluso sugieren retomar una actividad pendiente.

Las sugerencias manifestadas por los escolares responden a una determinada situación comunicativa que se da entre el profesor y los niños/as. Surgen a partir de una reflexión interna por parte del niño/a para ser expresada en un momento apropiado.

##### **4.6.1.1. Sugieren la actividad de la clase**

En el desarrollo de las sesiones de clase existen oportunidades en que los niños/as sugieren al docente las actividades a realizar en la clase. Estas sugerencias se dan principalmente cuando se tiene que iniciar una nueva tarea. Una de estas situaciones se dio cuando el profesor empezó a solicitar a los escolares que proporcionaran trabalenguas que conocían. En ese momento, uno de los niños sugiere socializar

refranes, “profe, *sáwinaka*” [profe, dichos] (CD 1: 53 L). En otros casos, como en el ejemplo que sigue, cuando el profesor está a punto de iniciar una explicación sobre una temática, los niños/as sugieren resolver ejercicios de matemáticas, principalmente la división y, una vez que el docente acepta, los escolares se alegran e incluso aplauden.

Aimara	Traducción al castellano
P. Wasuru parlakipt'añasan pero, el tiempo no nos ha alcanzado, tiempux pist'awayxistuw. <b>No. Profe división churapxitay, divisiona</b> No. División. P. Armasxaptatist? No. Sii. Nos. Siiii. Na. Armasxapsxay. P. Ya, amthapt'apxañani. No. Ya, ha dicho (CT 2: 1 – 2) M	P. Ayer teníamos que hablar ... el tiempo nos ha faltado. <b>No. Profe, danos división, división.</b> P. ¿Se han olvidado? Na. Nos hemos olvidado. P. Ya, recordaremos. (Los niños/as aplauden)

De la misma manera, cuando se tiene que trabajar en grupo los niños/as dan sugerencias al profesor, referidas a la forma de trabajo, como se ve en el segmento de transcripción que sigue, donde los escolares proponen trabajar en grupos, en sus mismos asientos o en los bancos, pero el docente se niega indicándoles que tienen que hacer la actividad en el piso, por grupos. Los educandos aceptan manteniendo su entusiasmo e interés por trabajar con los objetos geométricos de madera que trajo el docente.

Aimara	Traducción al castellano
B. Kuntix utjtamxa, akanakampiw lurt'apxat ¿ya? Ukatxa parixañani, kunanakats lurt'apta ukanakat parlakipawiyxañani. <b>No. Qawqhan, qawqhan profe, kimsan, kimsanita?</b> B. Jumanakatay jichhax. <b>No. Profe bancur, bancur jutam ukat, ukaruw lurapxaxa.</b> Nos. Ya, ya, ya. B. Janiw, janiw akjitar. Akjitarukiw may muytañani. Na. Qutu!, qutu!. B. Umm (CT 1: 83 – 84) M	B. Con lo que tengan, con eso van a hacer ¿ya? Después hablaremos, de qué objetos han hecho, de eso vamos a hablar. <b>No. ¿Cuántos, cuántos profe? De tres en tres.</b> B. Ahora depende de ustedes. <b>No. Profe, al banco, ven al banco después, ahí vamos a hacer.</b> B. No, no, aquí. En este lugar haremos un círculo. Na. ¡Grupo!, ¡Grupo! B. (expresión de aceptación).

En la interacción verbal que sigue, una de las niñas propone al profesor salir fuera del aula para continuar con la clase porque quiere tomar sol. Frente a esta sugerencia, otra de las niñas también la apoya, sin embargo el profesor no accede a la petición de los educandos.

Aimara	Traducción al castellano
<b>Na. Profe conversanipxañani.</b> P. ¿Ja? Kunats conversañ muntax, a ver? <b>Na. Lupirasipxañani.</b> P. ¿Ja?	<b>Na. Profe, iremos a conversar.</b> P. ¿Ja? ¿De qué quieres conversar, a ver? <b>Na. Nos asolearemos.</b>

<p>Na. Janit intintta?  P. Per sumay parlxayitax.  <b>Na. Lupirasiniñani.</b>  P. Wali lupininiw anqax janiw lupirasknati.</p> <p>Na. Nã lupirasiñ munta.  (CT 1: 97 – 98) M</p>	<p>Na. ¿No entiendes?  P. Pero háblame bien.  <b>Na. Iremos a tomar sol.</b>  P. Hay mucho sol (calor), no podemos asolearnos.  Na. Yo quiero asolearme.</p>
--	--

Igualmente, en el desarrollo de los contenidos temáticos de las diferentes áreas de conocimiento, después de un cierto tiempo de tratar un determinado tema, los niños/as sugieren al profesor con frecuencia la actividad del juego, “*Anatañani* profe” [iremos a jugar, profe] (CD 1: 45 L). Estas sugerencias son o no tomadas en cuenta por el profesor, dependiendo de los avances en el tema.

Las actividades que mayormente sugieren los niños/as en aimara están relacionadas con aquello que les gusta hacer o se sienten mejor haciendo, como socializar refranes, resolver ejercicios de matemáticas, organizarse en grupos, decidir el lugar donde desean que se impartan las clases o jugar. Así, las sugerencias de diferentes actividades que hacen los escolares dan a conocer las preferencias e intereses que tienen con respecto al desarrollo de las sesiones de clase.

Cabe mencionar que el juego es un ingrediente indispensable para que los niños/as estén atentos al tema y, junto con las actividades prácticas que se desarrolla en la clase, es la clave para que los escolares aprovechen mejor las sesiones del aula para su aprendizaje, tal como lo confirman los personeros de Innovación, Evaluación y Estudios Prospectivos, A. C. (IEEPAC 1992) en el manejo de aulas multigrado.

#### 4.6.1.2. Sugieren lo que van a hacer individualmente

Entre las sugerencias están también las propuestas que hacen los escolares al docente respecto a lo que van a hacer individualmente, como parte de una actividad que prescribe el profesor, por ejemplo al dibujar como en el siguiente caso:

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. ¿Quién es aquí el secretario de deportes?  No. El César.  P. Cesarar pilut takt'askir sapür dibujsnaw.</p> <p><b>No. Janiw, nada.</b>  Na. Yaps.  P. Ukarupì un ejemplo vamos a hacer pues, el alumno César juega con el...  Nos. Balón.  P. Balón, Cesakur un ejemplo ucht'apxañan.  Na. Mayt'ita.  <b>No. Nã yaqh luristwa, profe.</b>  P. Jay ukham (CT 1: 122) L</p>	<p>P. Podemos dibujar al César jugando con el balón.  <b>No. No, nada.</b></p> <p>P. Ahí ...</p> <p>P. Balón, como ejemplo ponemos al César.  Na. Préstame.  <b>No. Yo puedo hacer otro, profe.</b>  P. Así.</p>

Ante una propuesta del profesor está también otra sugerencia del niño/a como en este segmento, el docente sugiere dibujar como ejemplo a un compañero del curso jugando

con el balón, pero uno de los escolares no está de acuerdo y propone realizar otro dibujo similar, pero diferente.

Aimara	Traducción al castellano
<p><b>Na. Profe, profe, asnu lurapxaxa.</b> Na. Tren pintamaya, naya burr lurä. <b>No. Uka tren, akhamaw profe, maquin siskixä, akhamachixay (le demuestra al practicante).</b> Na. Aka walikiskiti? AA. Walikiskiw (CD 1: 47) L</p>	<p><b>Na. Profe, profe, vamos a hacer al burro.</b> Na. Pinta el tren. Yo voy a hacer el burro. <b>No. Ese tren, así es profe, máquina dicen, así es.</b>  Na. ¿Esto está bien? AA. Está bien.</p>

En este otro caso, en el tema de “medios de transporte”, los escolares sugieren los dibujos que van a hacer en el papelógrafo que están trabajando en grupo, demostrando al profesor cómo realizarlos, logrando al final su aceptación.

Aimara	Traducción al castellano
<p><b>Na. Profe panin, panin, lurapxañani.</b> P. ¿Ja? <b>Na. Panin, panin lurapxä ¿ya?</b> P. Ya panin, panin, a ver, ya. <b>No. Nä sapak.</b> P. Sapa munirinakaxä sapaki, panin munirinakaxä panini, per parl'tasipxam, kunjams lurt'apxasmax. A ver igual purak lurt'apxata, paninkam (es interrumpido). No. Profe akampi. P. Per parl'tasipxamay, parl'tasipxamay. Na. Profe nä yatwa. No. Nä lurt'arakiy. No. Profe panin igualakt lurapxaxa? (alza la voz) P. Igualak, igualak (CT 1: 130) L</p>	<p><b>Na. Profe, entre dos, entre dos haremos.</b> <b>Na. Entre dos, entre dos vamos a hacer ¿ya?</b> P. Ya, entre dos, entre dos a ver, ya. <b>No. Yo solo.</b> P. El que quiere solo, solo, el que quiere entre dos, entre dos, pero dialoguen cómo pueden hacer. A ver entre dos van a hacer igual.  No. Profe ¿con ésto? P. Pero dialoguen, conversen. Na. Profe, yo sé. No. Yo haré también. No. Profe, ¿los dos igual vamos a hacer?  P. Igual, igual.</p>

Los niños/as también hacen sugerencias respecto a la forma en que desean trabajar la tarea, en este caso por pares, pese a que el docente les dijo que lo hicieran individualmente. Sin embargo, a la propuesta de los escolares, el profesor acepta esta forma de trabajo. Y una vez que el docente consintió, los demás niños/as de la clase también adoptaron esa forma de trabajar.

Así, los niños y niñas, a través del uso de la lengua aimara, van sugiriendo constantemente lo que harán específicamente en la actividad o tarea encomendada por el profesor. Es decir, son capaces de reflexionar sobre la forma en que van a cumplir con la tarea encargada por el docente y expresarse por medio de la lengua aimara al docente. Estas son evidencias de que el niño/a tiene cierta autonomía en el desempeño de las actividades en el aula. En este sentido, el escolar, en alguna medida, cumple con sus tareas de acuerdo a sus intereses y predilecciones en las actividades.

#### 4.6.1.3. Sugieren retomar actividad pendiente

De la misma manera, los niños/as mediante la lengua aimara, recuerdan al profesor sobre actividades pendientes del día anterior, como se ve en el siguiente ejemplo:

Aimara	Traducción al castellano
P. Kunanakams parlasiwaysnax? <b>No. Kunt'awayañaniy profe, imillanakaw apanipxani sarakiyatasä.</b> Na. Achta, kuntu. P. Kuna? Apanipxtatist? (luego de un rato) (CT 2: 21) L	P. ¿De qué otras cosas podemos hablar? <b>No. Contaremos cuentos profe, decías que las mujeres van a traer (cuentos).</b> Na. Achta (expresión de asombro) cuento. P. ¿Qué? ¿Han traído?

Esta situación se presenta cuando, al parecer, ya no había más que decir en la clase, los escolares recuerdan al profesor la actividad de socialización de los cuentos, por parte de las niñas, y el docente procede a preguntarles si trajeron los cuentos que se les encargó el día antes. Por tanto, en alguna medida, el niño/a se convierte en apoyo del docente en las actividades que éste desarrolla en la clase, en el sentido de que evita que ocurran omisiones en las tareas propuestas.

Complementariamente a la afirmación anterior, tomando en cuenta las sugerencias que hacen los niños y niñas respecto a las actividades en el aula, lo que van a hacer en una tarea específica, los escolares se tornan en actores importantes de su propio aprendizaje, donde no solamente es el profesor quien piensa e instruye, sino también el educando da sus opiniones. El niño/a plasma su creatividad en las diferentes sugerencias que expresa en el aula a partir de su cotidianidad. Entonces, el aula se torna en un ambiente de diálogo intercultural. Y todo lo anterior, gracias al accionar y a la confianza que tiene el niño/a sobre sí mismo al usar su lengua materna, el idioma aimara, a diferencia del castellano, cuyo uso es restringido.

#### 4.6.2. Los niños/as cuestionan y contradicen

Los cuestionamientos y contradicciones son parte de las interacciones verbales que se dan en el aula entre el profesor y los niños/as, y entre ellos mismos. Estas expresiones de los escolares no están aisladas del contexto de comunicación, sino más bien tienen relación con otras manifestaciones orales como los comentarios, las aclaraciones, entre otros, que fueron tratados en el acápite de los contenidos orales.

El cuestionar y contradecir son habilidades comunicativas importantes que los niños y niñas manifiestan a través del uso de la lengua aimara. Para cuestionar y contradecir los escolares realizan una estructuración interna en su pensamiento que da cuenta también del desarrollo cognitivo que han alcanzado. Así, cuestionan y contradicen al docente, igualmente cuestionan a los compañeros/as del aula, cuando afirman algo sobre el tema desarrollado o hacen algún comentario con relación a la manera de

proceder que tienen.

#### 4.6.2.1. Cuestionan al docente

Una de las habilidades comunicativas que manifiestan los escolares a través del uso oral de la lengua aimara, como ya se dijo, es cuestionar al docente respecto a algunas situaciones concretas del desarrollo de los contenidos temáticos, tal como se detalla en los siguientes ejemplos:

Aimara	Traducción al castellano
P. Estos son los números pares dos, cuatro, seis, ocho. <b>Na. Ukanakachixay, ninqharay ukx lurstanx.</b> P. Ahora los números impares son uno, tres. A ver dictanipxitchha. (CT 1: 19) M	P. ...Díctenme. <b>Na. Esos no más son, hace rato hemos hecho eso.</b>

El segmento muestra cómo, mientras el profesor explica el tema de los números pares e impares, una de las niñas le cuestiona y manifiesta su descontento, aunque indirectamente en forma de comentario a su compañera, expresando que el aspecto que está explicando el docente, ya fue desarrollado en una anterior oportunidad. También se dan casos donde los escolares cuestionan la capacidad académica del profesor, como en el siguiente ejemplo, en el tema de “la división”:

Aimara	Traducción al castellano
P. Jumanak a ver un número díctenme. No Veintiocho. No. Ocho mil, ocho mil. P. ¿De tres dígitos a ver? Akham kimsa numirutaki. No. Ocho mil. No. Cuatro mil. P. Cuatro milast pusixchinixay, unidad, decena, centena, mil. No. Cien mil. P. Kimsataki. No. Dos mil profe, dos mil profe. P. Kimsataki, kimsataki. No. Novecientos noventa y uno. P. Jay ukhamakiñapaw, kimsatak sistxay pusit siristx milanischixay. Jumanaka milatraks parlaptaxä. <b>Na. Entons chacray profesurajaps nanakar ukham churapxiritanax.</b> No. Sí, sí. P. Per yant'apxañani akham kimsataki. <b>Na. Akhamachixay, profixa.</b> (CT 1: 21) M	P. Ustedes ... P. ... Así, de tres números. P. Cuatro mil ya es de cuatro (dígitos) ... P. De tres. P. De tres, de tres. P. Así de tres tiene que ser he dicho, de cuatro sería ya miles. Ustedes hablan de mil. <b>No. Entonces, el profesor no puede, a nosotros nos da así</b> (el profesor se ríe). P. Pero intentaremos, así, de tres (dígitos). <b>Na. Así es pues, el profe.</b>

En esta interacción verbal, como se puede observar, surge cuando el docente solicita a los niños/as números de tres dígitos. Sin embargo, la mayoría de los escolares dan números de cuatro dígitos pero el profesor continúa insistiendo. Frente a esta situación, los escolares cuestionan directamente al maestro calificándolo de incapaz

para resolver ejercicios de división con cuatro dígitos.

Aimara	Traducción al castellano
B. (...) kunanakampis aljappachax? <b>Na. Profe nãx sisxaraksmasã (alza la voz)</b> <b>Na. Janirakĩ profe kasusinxtatix, jiskhisinkaraksta.</b> B. Ahh ya per altutay parlanitanamaya. No. Arnaqasiñapay wali jach'at. (CT 1: 47) M	B. (...) ¿Qué otras cosas venden? <b>Na. Profe, yo ya te dije.</b> <b>Na. No haces caso profe, después preguntas.</b> B. Ahh Ya, pero háblame fuerte. No. Debe gritar fuerte.

En el ejemplo, las niñas llaman la atención respecto a las preguntas reiteradas del profesor cuando ya ellas habían dado algunas respuestas, y el profesor se justifica afirmando que debieron alzar la voz. Esta situación sucede porque el docente no puso atención a las sugerencias que planteaban las niñas.

Aimara	Traducción al castellano
P. Mã kutixã, uka Pedro Urtimalax ukham sarnaqaskan siw, mã juqhu pampan. No. Winkuskanw. P. Janich cuinkapxam? jaqh jumanakax parlaptax (cuando comentan entre ellos). Na. Janisaya. No. Ya ist'añan, ist'añan. No. Ya prof mayit, ya jichha kucha istxapxamaw. P. Ya, ya, ukhama qallt'a nã, ummm. <b>No. Pensaskchixay, jan yatkitix.</b> (CT 3: 84)	P. Una vez, Pedro Urtimala así estaba andando dice, en una pampa. No. Estaba acostado. P. ¿O no les cuento?, otra cosa están hablando. Na. Aunque no. No. Ya, escucharemos, escucharemos. No. Ya, prof, unito, ya ahora sí te vamos a escuchar. P. Ya, ya, entonces empiezo, ummm. <b>No. Está pensando, no sabe.</b>

En esta interacción verbal, el profesor está tratando de contar un cuento, mientras los niños/as están distraídos haciendo comentarios entre ellos, pero una vez que los escolares prestan atención al docente, éste se queda pensativo, razón por la cual uno de los niños lo cuestiona, dando a entender que el educador no sabe lo que va a decir.

De esta manera, los niños/as constantemente cuestionan al docente o le hacen llamadas de atención respecto a lo que expresa, a su comportamiento y a lo que puede hacer o saber. Esto permite afirmar que los escolares no solamente están inmersos en los procesos de aprendizaje, sino también son constantes observadores de lo que dice o hace el profesor y además son capaces de expresarlo oralmente a través de la lengua aimara.

#### 4.6.2.2. Contradixen al docente

En el desarrollo de las sesiones de clase, los niños y niñas también contradixen al docente o no aceptan las afirmaciones que hace, tal como se demuestra en los siguientes ejemplos:

Aimara	Traducción al castellano
P. Aka liyt'apxañanchhã, janiw aru qalltañataki utjkaspati "xa, ya". <b>No. "Yapu" utjchixay.</b> P. Con "ya" waljaw utjix.	P. Esto leeremos (indica /X/ y /Y/) No hay al inicio de una palabra la /xa/, /ya/. <b>No. Hay "yapu".</b> P. Con "ya" hay muchos.

<b>No. Janiw ukampix utjkaspati saraktasä.</b> P. Janiw, akampiy. (CD 1: 73) L	<b>No. No puede haber con eso has dicho.</b> P. No con esto (se refiere a /xa/).
---	---

En el fragmento de transcripción, los niños/as contradicen al maestro a partir de una afirmación que este hace sobre los fonemas /Y/ y /X/ del aimara, aseverando que no existen al inicio de una palabra, pero los escolares inmediatamente se expresan, oponiéndose al profesor demostrándole que no es como dice, sino que existen muchos ejemplos con /Y/. Al final, el docente termina aceptando la posición de los niños/as, a pesar de que otros educandos continúan cuestionándole, por desdecirse sin ninguna explicación.

P. Una oración. A ver, tantas cabezas que somos  
Na. Cabezas, cabezas. Parlitisti? Cabeza parlitisti? [¿Acaso habla?, ¿La cabeza acaso habla?] (CT 1: 117) L

Esta interacción verbal sucede cuando el profesor solicita ejemplos de oraciones, pero ninguno de los niños/as se anima a intervenir. Entonces, el docente en su afán de que los escolares participen, emite una expresión inadecuada, que provoca el desacuerdo de una de las niñas. En el caso que sigue, también se da una situación de contradicción por parte de los educandos en el tema del “sistema monetario”:

Aimara	Traducción al castellano
P. Yaqha kastarakiw jupanakan qullqipax, jiwasan yaqha kastarakiw. Entonces cada nación tiene su... Nos. Moneda. P. Moneda janiw igualakiti. Na. Plata. P. Anchhit jiwasä alasir akamp sarsna Perwaru, janiw facil katuqkaptaspati. <b>Na. När katuqapxiriw.</b> No. Desaguadero. P. Pero por las rayas seraps, jak'anankiw, juk'amp jayanakan janiw facil munapkaspati. (CT 1: 95) M	P. De ellos (de los peruanos) es otro tipo el dinero, de nosotros es otro tipo.  P. La moneda no es igual.  P. Si nosotros vamos en este momento a comprar a Perú, no nos pueden recibir fácil. <b>Na. A mí me reciben.</b>  P. ... Está cerca, en lugares más lejanos no pueden querer.

Aquí también se observa, en la interacción verbal, una contradicción de parte de los niños/as respecto a una afirmación que hace el profesor sobre el uso de la moneda boliviana en el Perú. Frente al desacuerdo de los escolares, el docente justifica su afirmación, explicando que en los lugares fronterizos, en este caso, Desaguadero, los peruanos sí aceptan la moneda boliviana, como sostienen los escolares, pero en lugares más lejanos, es difícil comprar con la moneda boliviana.

Por tanto, los desacuerdos o contradicciones que expresan los niños/as al profesor surgen de la reflexión o inferencias que hacen, basados en los conocimientos que ellos poseen. Son aportes valiosos que enriquecen las temáticas que se tratan en el aula. De esta manera, los escolares son participantes activos en la clase gracias al uso de su lengua aimara y a la apertura del docente.

#### 4.6.2.3. Interrogan al profesor

Se concibe el término “interrogar” desde el punto de vista de aquél que pregunta conociendo la respuesta, o simplemente con una actitud del que sabe más que el otro y, en último caso, expresando el deseo de que el profesor sea quien conteste. Precisamente esto sucede cuando el niño/a pregunta o expresa una frase que invita al profesor a opinar o expresarse sobre el tema que se trata, tal como se ve en los siguientes ejemplos:

Aimara	Traducción al castellano
P. Yaqhanakasti? A ver otros, uka kuluranakani kawkirinakas? (Continua preguntando) ¿Ya no hay más? No. Janiya. P. Utjaskiw pero, hay, hay. <b>No. Jumasti? Arsumay.</b> P. Desfilinikan apnaqapxtanx, kuns apnaqapxtanx? (Sigue preguntando). (CT 2: 25 -26) CV	P. ¿Otros?, a ver otros ¿cuáles son con esos colores?...  No. No. P. Hay ... <b>No. ¿Y vos? Hablá, pues</b> P. En los desfiles manejamos ¿qué manejamos?

Esta interacción verbal sucede en el desarrollo del tema de los “símbolos patrios”, cuando el profesor pregunta insistentemente a los niños/as para que den ejemplos de objetos que lleven los colores de la bandera nacional. En esta situación, uno de los niños increpa al docente invitándolo a que él también opine, pero el maestro continúa preguntando, pero esta vez dando pistas y ejemplos.

Aimara	Traducción al castellano
Hablan de los ciempiés: P. Jiwasjam jinchunipachati? No. Janiw. No. Janiw jinchunixit No. Jiwa jisk'a p'iyitanichixay. No. Akch'it jinchunipachachixay (se ríe). No. Wallpañjamachixay. <b>No. Profe wallpa jinchunispata janich jinchunikaspa?</b> <b>P. Jinchuniw sirist nayä.</b> (CT 3: 41-42)	P. ¿Igual que nosotros, tendrá oreja? No. No. No. No tiene oreja. No. Un agujero pequeño bonito tiene. No. Asisito de oreja debe tener. No. Como de la gallina es. <b>No. Profe ¿la gallina tiene oreja o no tiene oreja?</b> <b>P. Tiene oreja, puedo decir yo.</b>

En este otro ejemplo, las interacciones verbales están centradas en si tienen o no orejas los gusanos como los “ciempiés”, hasta que uno de los niños compara los oídos del insecto con los de las gallinas, y otro de los escolares, en una actitud desafiante, interroga al docente logrando que dé su opinión, como se observa en el segmento.

Los niños y niñas interrogan al docente, como un cuestionamiento, a través de preguntas o frases invitándolo a opinar. Así, los escolares manifiestan, por medio de la lengua aimara, su descontento al escuchar solamente las preguntas insistentes de parte del profesor, o cuando tienen interés de saber su opinión. Al parecer, al hacer éstas interrogaciones, los escolares exigen la respuesta a las preguntas que realizan. De esta manera, en las sesiones de clase no sólo el profesor es quien interroga, sino

también los niños/as haciendo valer su posición de sujetos activos en la construcción de sus conocimientos.

#### 4.6.2.4. Cuestionan y contradicen a los compañeros

Los niños y niñas del cuarto y quinto año de primaria no sólo son capaces de **cuestionar** al profesor, sino también a los propios compañeros/as como se verá en los ejemplos que siguen:

Aimara	Traducción al castellano
AA. Khitis larurt'awinak yatix?, kastillanunx "chiste". No. Pumampita (...). <b>Na. ¿Ves? Ukakichi.</b> No. Jan larkapxani ukasti? AA. Khitis laxrachinxanaka yatipxix? (CD 1: 53) L	AA. ¿Quién sabe chistes? No. El puma y (...) (se ofrece y empieza a contar un cuento). <b>Na. ¿Ves? Eso no más es.</b> No. ¿Si no se rien? AA. ¿Quiénes saben trabalenguas?

En este ejemplo, una de las niñas cuestiona a su compañero ante la intención que tiene de contar un cuento que ya contó en otras oportunidades. Entonces el niño desiste de narrar el cuento y el profesor continúa solicitando la participación de los educandos, socializando trabalenguas.

Aimara	Traducción al castellano
P. (...) A ver, ist'añanchha (el niño tarda en hablar). <b>No. Jan yatchi ukast kunatrak yat sisti?</b> P. Ya janit amtastasti?, kunats ukham dibujtax? ¿Ja? No. Faltaskiw. (CT 1: 9) L	P. (...) A ver, escucharemos. <b>No. Si no sabe, ¿por qué dice que sabe?</b> P. ¿No te recuerdas? ¿Por qué has dibujado así? No. Falta.

Asimismo, existen momentos en que los escolares cuestionan cuando uno de sus compañeros tarda en expresarse, en este caso, un dicho o un refrán, manifestando en aimara que el compañero/a no sabe lo que va a decir. Del mismo modo, se dan casos donde los niños/as **contradicen** a sus compañeros/as, tal como se demuestra en los siguientes segmentos de transcripción:

Aimara	Traducción al castellano
No. Janiw sank'ay panqar apaqañati iwijaw urqukamaki wawachiri siwa. <b>No. Janiwa, janiw uka creyti!</b> <b>No. Kunaskchi ukax!</b> No. Has cagado. P. A ver, silencio, silencio, ist'apxitchha akham siw, janiwa sanq'ay panqarax. Na. Kunats qachucha, urqucha. No. Janiw. No. Ukax qullunakan utjir siw. P. Uwijawa urqukamaki wawachiri siwa. <b>No. K'ariw ukax.</b> P. Ya, a ver Mistinkir ist'apxarakiñani. (CT 1: 135) L	No. No se debe manejar la flor del "sank'ayu", las ovejas saben nacer puro machos, dice. <b>No. ¡No, no creo eso!</b> <b>No. ¡Qué será eso!</b> P. ...Escúchenme. Así dice, no se debe manejar la flor del "sank'ayu". Na. Por qué dice es hembra o es macho. No. No. No. Esos hay en los cerros, dice. P. Las ovejas saben nacer puro machos. <b>No. Es mentira eso.</b> P. Ya, a ver del "Misti" (apodo) escucharemos.

Como se puede advertir, en la clase, uno de los niños socializa un refrán que conoce,

como parte de los saberes que posee. En esta actividad, algunos de sus compañeros contradicen la aseveración manifestando que es una falsedad lo que afirma.

Aimara	Traducción al castellano
<p>Na. Janiwa wallq'i wakana ñuñupaxa llawk'añati lichi phaririwa siwa.  <b>No. Oye llawk'askañakiw ¿no ve?</b></p> <p>P. Ahh ukhampunit janich?  <b>No. Janiw.</b></p> <p>P. Janiwa wallq'i wakana ñuñupaxa llawk'añati lichi phaririwa siwa. Ukhampunit janich?  <b>Na. Saya profe nä uñjiritwa.</b></p> <p>P. Jumanakax yatipxtaxay.  Na1. Sí, profe. (CT 3: 82-83)</p>	<p>Na. No se debe manosear, de la vaca preñada sus ubres. La leche se seca dice.  <b>No. Oye, hay que manosear no más, ¿no ve?</b></p> <p>P. Ahh ¿Así siempre es o no?  <b>No. No.</b></p> <p>P. No se debe manosear de la vaca preñada sus ubres. La leche se seca, dice ¿así siempre es o no?  <b>Na. Si profe, yo sé observar.</b></p> <p>P. Ustedes saben.</p>

De igual manera, en este otro ejemplo, una de las niñas al expresar un refrán es objetada por sus compañeros, pues ellos afirman que no es cierto lo que dijo, porque lo han experimentado.

Así, los cuestionamientos y contradicciones que expresa el niño y la niña fundamentalmente por medio de la lengua aimara, hacen ver una vez más que los escolares son constantes observadores y tienen cierto grado de criticidad hacia el profesor y sus compañeros/as sobre algunos aspectos que expresan o por su manera de comportarse. En alguna medida, los niños/as tienen desarrollado un pensamiento crítico, basándose en su experiencia y conocimiento adquirido, tanto en su medio familiar, como en el ámbito escolar y tienen la capacidad de expresarlo sin ningún temor a ser reprimidos o a equivocarse. Es decir, han aprendido a tomar la palabra y a expresar lo que piensan y sienten, gracias al uso de su lengua materna.

#### 4.6.3. Los niños/as corrigen

La palabra “corregir” significa rectificar o quitar los errores cometidos tanto de uno como de los demás, que es diferente de “cuestionar” y “contradecir”, considerados en los anteriores puntos. Así, en el desarrollo de las sesiones de clase, los niños y niñas expresan, a través del uso oral de la lengua aimara, correcciones que hacen al mismo profesor y a los compañeros de aula.

##### 4.6.3.1. Corrigen al profesor

Las expresiones de corrección que manifiestan los educandos en aimara están dirigidas al habla del docente, cuando está explicando los contenidos de un tema determinado, tal como se demuestra en los siguientes segmentos de transcripción:

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. (...) Ahora, el tiempo pasado, como su nombre indica pasado, wasuru, wasuru, yo</p>	<p>P. ...ayer, ayer ... de ayer ¿qué puedo decir?  A ver, ayer (se pone pensativo).</p>

<p>wasurux kamsxirist? a ver, wasurux.  <b>No. Voy a jugar con balón.</b>  P. Ya, jueygaba siw walikiskiw.  Na. <b>Jueygaba? Jugaba.</b>  P. <b>Jugaba</b>, wasuruy anatsxa. (CT 1: 119) L</p>	<p><b>P. Ya, jueygaba, dice. Está bien.</b>  P. <b>Jugaba</b>. Ayer he jugado.</p>
--	--

Este caso, parte del tema de “tiempos verbales”, surge cuando un niño expresa una oración con el término del verbo equivocado. El profesor, también admite este error, y afirma que “está bien”. Ante esta circunstancia, una de las niñas corrige manifestando apropiadamente el verbo en tiempo pasado, logrando que el maestro conjugue posteriormente bien las palabras.

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Janira yatistantix kunawsa anatchiñani. Eso es el tiempo futuro no? Entonces, sisnawa, a ver kamsnas? Yo, <b>en el tiempo presente, yo jugaré</b>. Janiw yatist kunawsa anatchiñani.  <b>No. En presente sarakisa.</b>  P. ¿Jugaré? Jugaré.  <b>No. Tiempo presente saraktasä.</b>  P. Ahh tiempo futuro, futuro, ahh walik, walik, tiempo futuro yo jugaré. (CT 1: 120) L</p>	<p>P. No sabemos cuándo vamos a jugar... podemos decir, a ver ¿Qué podemos decir? ... Yo no sé en qué momento vamos a jugar.  <b>No. En presente dice, también.</b>  <b>No. Tiempo presente dices también.</b>  P. ...Ahh bien, bien ...</p>

En la interacción verbal, los niños hacen notar la equivocación del profesor, cuando éste, al explicar sobre el tiempo futuro, menciona el tiempo presente. El maestro admite su error felicitando a los niños por la observación y continúa con el tema.

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Entonces, estos son en cortes menores, en monedas y luego último tenemos en cinco bolivianos, jichhakiw aka uñstaski ¿sí o no? <b>Jichha maratak mantaski, de dos mil uno, no más está entrando.</b>  <b>No. Dos mil unut jichhast?</b>  P. Janiw utjkant akax, no había, maymara, khuri maranakaxä janiw utjkanti akax, no había en moneda. (CT 2: 11) M</p>	<p>P. ... Ahora ha aparecido ¿sí o no? De este año ha entrado ...  <b>No. ¿Acaso es dos mil uno ahora?</b> (Hace notar que no están en 2001 sino en 2002).  P. No había esto, no había, el año pasado, hace años no había esto ...</p>

En esta muestra, se está tratando el tema “sistema monetario”. Como en otras ocasiones, uno de los niños corrige al profesor, cuando está exponiendo sobre la moneda de cinco bolivianos. Sin embargo, el maestro, al parecer, no escuchó la expresión correctora y continuó explicando, más allá del error.

Las expresiones de corrección en aimara por parte de los niños/as son muy puntuales y adecuadas respecto a las afirmaciones que hace el docente, como se ha podido observar. Además estas correcciones son manifestadas inmediatamente cuando notan el error que ha cometido el maestro, demostrando que están atentos a lo que dice el profesor y al desarrollo de la clase. Asimismo, las correcciones están basadas en los conocimientos adquiridos, tanto en la familia, la comunidad, como en la escuela.

#### 4.6.3.2. Corrigen al compañero

En las interacciones verbales relativas al desarrollo de los contenidos temáticos, los niños/as en determinados momentos, también expresan correcciones a los propios compañeros de aula, como en el siguiente ejemplo:

P. ¡Cómo va a ser dólar esto! ¿Kamsatas akax? [... ¿Qué es esto?] (Muestra un billete de diez).

No1. Diez pesos.

No2. Diez pesos (se ríe) jichhakam apnaqaskakiya [hasta ahora está manejando].

No1. Diez bolivianos (CT 2: 9) M.

Esta interacción se desarrolla en el tema sobre el “sistema monetario”. Este caso muestra cómo uno de los niños es capaz de darse cuenta de un error cometido por un compañero y poder advertirlo verbalmente, aunque indirectamente, provocando la corrección de la equivocación. De este modo, los niños/as al margen de estar atentos a lo que habla, explica o afirma el docente, también reflejan esa actitud de escucha con sus compañeros, expresando en la lengua aimara las correcciones necesarias. Son correcciones que, por un lado reflejan los conocimientos adquiridos durante la vida escolar de los niños/as y, por otro lado, exigen la formación permanente del docente.

#### 4.6.4. Los niños/as reflexionan verbalmente

La reflexión está presente en cada una de las expresiones que emite el niño/a, sin importar de lo que se trate, puesto que para manifestar algo verbalmente es necesaria una estructuración cognitiva. Sin embargo, en esta parte se enfatiza aquellas expresiones de los escolares que se hacen evidentes a través de la lengua aimara.

En ese sentido, en el desarrollo de las clases los niños y niñas expresan en la lengua aimara las reflexiones que hacen para ellos mismos o para responder alguna pregunta, en particular las adivinanzas.

##### 4.6.4.1. Reflexionan para ellos mismos

Los niños y niñas tienen la capacidad de expresar reflexiones a través de la lengua aimara, aunque no estén dirigidas directamente a un interlocutor; es decir son reflexiones en voz alta. El niño/a medita a partir de un comentario por parte del profesor, como se verá en los siguientes casos:

Aimara	Traducción al castellano
P. Pedro Urtimalaxa, qamaqimp tiwulampi sarnaqasirin ¿no? Ukat tiwulax wali suma waynar tukurinx ¿no? uk yatiptaw ¿no ve? No. Janiw nãx yatkti. <b>No. Kunjamrak tukuripachansti animalasti?</b> (CT 3: 84)	P. Pedro Urtimala, andaba con el zorro ¿no? Después el zorro se convertía en un apuesto joven ¿no? Eso, saben ¿no ve? No. Yo no sé. <b>No. ¿Cómo se convertía pues el animal?</b> (Expresa sin dirigirse a nadie).

P. Nã sapxirism jumanakar, ustedes llorarán, per kunawsay jachasipchit ¿no? Ustedes llorarán. <b>No. Per nunca jachsasti?</b> P. Ellos o ellas, igual llorarán. (CT 1: 155) L	P. Yo les diría a ustedes,... pero cuándo llorarán ¿no? ... <b>No. ¿Pero si nunca lloramos?</b> (su pregunta no está dirigida a nadie).
---	--

En las interacciones verbales del segmento se observa cómo los niños/as son capaces de expresar en aimara sus reflexiones en forma de pregunta, aunque no estén dirigidas a nadie en especial. Estas surgen a partir de los comentarios o afirmaciones del profesor con relación a una temática específica (cuento, tiempos del verbo y otros).

Los niños/as también son hábiles para expresar reflexiones para ellos mismos, al tener ante ellos un cuadro didáctico, como sucedió en un caso concreto, cuando el profesor puso enfrente de los escolares una ilustración del aparato digestivo. Inmediatamente, los niños empezaron a murmurar entre ellos y uno en particular que expresó: “*Kunach akax, ahh yatxay* [¿Qué es esto? Ahh sé] Estómago es ¿no ve? Aparato digestivo” (CT 3: 111). El educando manifiesta sus reflexiones en forma de comentarios reflexivos sobre el contenido del cuadro.

Por tanto, las expresiones de los niños y niñas en aimara muestran cómo reflexionan para ellos mismos a partir de un comentario del profesor o un cuadro didáctico, como en el último caso. Asimismo, estas reflexiones están manifestadas en preguntas o en comentarios que conllevan una actitud reflexiva. Esto da a entender que los niños/as están en permanente proceso de reflexión o estructuración cognitiva en el desarrollo de los contenidos temáticos en las diferentes áreas de conocimiento.

#### 4.6.4.2. Reflexionan para responder

Los escolares también manifiestan expresiones reflexivas para responder a las preguntas que plantea el profesor en el desarrollo de los temas. Esos comentarios y sus características se muestran a continuación. El primer ejemplo, acontece en el tema de la “división exacta e inexacta” cuando el profesor pregunta a los niños/as sobre el dominio de la tabla aritmética. El segundo, se origina cuando el profesor y los escolares conversan sobre el sistema monetario de los países vecinos a Bolivia.

Aimara	Traducción al castellano
P. (...) Vamos a aprender cuándo es la división exacta y cuándo es la división inexacta, ukanak amtthapt'añani, es seguro janiraw tabla khitis dominpachati, <b>¿no es cierto?</b> <b>No. Ahh sí armast nax.</b> (CT 1: 20) M  P. Ahh de los peruanos es sol. Nos. Sol.	P. ...Eso recordaremos, es seguro ninguno todavía debe dominar la tabla ...  <b>No. Ahh sí, yo me he olvidado.</b>

P. Sol apnaqapxix, jupanakan qullpipax sataw cinco soles, un sol así manejan, de los chilenos ¿qué será? <b>No. Janiw yatti oyyy Perwatak yatiyata.</b> (CT 1: 94) M	P. Sol manejan, de ellos su dinero se llama ... <b>No. Yo no sé oyyy del Perú no más sabía.</b>
--	--

Los niños/as reflexionan en ocasiones cuando el profesor plantea preguntas. En este caso, en sus expresiones los escolares reconocen que se olvidaron lo que les enseñó el docente (primer caso). En otra ocasión, afirman en una actitud pensativa que no saben (segundo ejemplo). Finalmente, frente a una pregunta del profesor sobre los cuerpos geométricos, un niño se pone en una actitud reflexiva expresando en aimara: “*anchhit amxasiskayat oyy, cono*” [En este momento estaba recordando, oyy] (CT 1: 75M).

De esta manera, los niños y niñas están en un permanente proceso de reflexión, conforme van interactuando con los demás, profesor - compañeros, en el desarrollo de los contenidos temáticos de las diferentes áreas de conocimiento. Es decir, son capaces de manifestar expresiones reflexivas en la lengua aimara a partir de los enunciados de su interlocutor, dando cuenta que toda la información surgida en la clase es procesada por ellos.

Cuando los niños/as tienen que dar solución a las **adivinanzas** que transmiten los demás, ya sea el profesor o alguno de sus compañeros/as, también sus respuestas son ejemplos claros de las reflexiones que realizan para responder preguntas, tal como se detalla en los siguientes casos:

Aimara	Traducción al castellano
AA. Kunas jani juntapki ukax? Jalxtakipunispaya, kunas? <b>No. Laka ch'akha.</b> <b>Na. Carpicola.</b> AA. Umanp kunampis jan junthapxix. <b>Nos. Nina.</b> AA. Liquiduchixay. <b>No. Challwa.</b> AA. Nada, ¿no ve? Akham umanp aceitimpi. (CD 1: 33) M	AA. ¿Qué es lo que no se junta? Están siempre separados. ¿Qué es? <b>No. Los dientes.</b> AA. ¿El agua y con qué no se junta? <b>Nos. Fuego.</b> AA. Es líquido. <b>No. Pez.</b> AA. ... Así, el agua y el aceite.

En esta interacción verbal, los niños/as tratan de responder una adivinanza hecha por el profesor. Las posibles respuestas que van dando los escolares dan cuenta de las reflexiones que realizan para encontrar la solución correcta, mientras el docente va proporcionando pistas al respecto. Sin embargo, en este caso, no logran adivinar y es el docente quien termina por darles la respuesta.

Aimara	Traducción al castellano
No. Kunasa, kunasa, mä qullu k'uchuna walja iwijanakaw ankatata, kunas? P. Kunaspasa a ver?	No. ¿Qué es, qué es, en el rincón de un cerro varias ovejas están? ¿Qué es? P. ¿Qué será, a ver?

No. Apuray arsupmaya. P. Ya. <b>No. Janit mamapakpacha.</b> No. Laka ch'akhanaka. P. Ahh, ya walikiskiwa. (CD 1: 17 - 18) L	No. Rápido hablen, pues.  <b>No. No será su mamá.</b> No. Los dientes. P. Ahh ya, está bien.
---	--

En este otro caso, quien hace la adivinanza es un niño, frente al cual los demás escolares tratan de adivinar. En algún momento en sus reflexiones relacionan el acertijo con el domicilio del escolar que realiza la adivinanza. Después de un rato, uno de los niños da la respuesta correcta.

Así, los niños y niñas reflexionan para adivinar recurriendo a sus conocimientos propios, a pesar de que en algunas oportunidades no logran responder correctamente, pero los intentos dan cuenta de los esfuerzos que realizan.

Por tanto, los escolares manifiestan expresiones que dan cuenta de las reflexiones que realizan ante una pregunta, afirmación o comentario del profesor. Asimismo, en aquellos momentos en que el profesor o los niños/as lanzan adivinanzas, también los escolares piensan para dar las soluciones correctas. En otras palabras, los educandos saben en qué momento, cómo, y a quién manifestar sus reflexiones de una forma gramaticalmente correcta, como parte de las habilidades comunicativas que emplean en las interacciones verbales en el aula.

Se puede afirmar que, gracias al uso de la lengua materna, los educandos encauzan mejor su aprendizaje enriqueciendo sus conocimientos y saberes cotidianos, y a la vez estructurando nuevos conocimientos. Las reflexiones expresadas por los niños/as en la lengua aimara permiten percibir procesos de desarrollo cognitivo de los escolares relacionados al avance de los temas.

#### **4.6.5. Deducciones y suposiciones de los niños/as**

En las expresiones que manifiestan en aimara los niños y niñas del cuarto y quinto año de primaria, también se reflejan las deducciones que hacen a partir de las preguntas o las explicaciones del profesor en los diferentes contenidos temáticos que se desarrolla. También, a partir de un comentario o afirmación del maestro, los escolares expresan suposiciones de acuerdo a los conocimientos que tienen, como se verá en los puntos que siguen.

##### **4.6.5.1. Deducen lo que puede pasar**

En variadas oportunidades, los niños/as demuestran su capacidad de deducir lo que puede pasar en algún momento cuando el profesor afirma, comenta o efectúa una pregunta relativa a un aspecto concreto de un tema. En el caso que sigue, se está desarrollando el tema del “aparato digestivo”, cuando se conversa sobre la importancia

de los dientes para la masticación de los alimentos.

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Con los dientes, laka ch'akhanakampi...            No. Jan dientiniksnaſti?            P. Jan dientiniksnaſt kamachnas?</p> <p>No. Awichanakax kunjams entonces manq'aspacha?            P. Por eso mirá kunawsatix walja ch'akhaniksnaſx.            No. Awichunakax ñutjasiwayapxixay kunsá.            P. kunawsatix wali chuymánixapxixa, laka q'araxapxixa kunjams awkinak...            No. Nutjasipxiy q'al.            No. T'uxirasipxiy.            P. K'iyt'asipxi, o si nos amparam t'uxt'asipxi.            No. Manq'antapxix.            P. Un tostadito, que van a comer, ya no comen ya.  <b>No. Q'al usuchxasispaw profe.</b>            P. Usuchxaxakispaw porque ya no tiene dientes. Jiwasa laka ch'akhanisktanay (...).            (CT 3: 118)</p>	<p>P. ...Con los dientes...            No. ¿Si no tuviéramos dientes?            P. ¿Si no tuviéramos dientes, qué podemos hacer?            No. ¿Las abuelas cómo comerán entonces?</p> <p>P. ...Cuando tenemos varios dientes.</p> <p>No. Las abuelas muelen cualquier cosa.            P. Cuando son de edad, cuando no tienen dientes, como los abuelos (interrumpen).            No. Todo muelen.            No. Se desmenuzan.            P. Muelen, o si no con la mano desmenuzan.            No. Comen.</p> <p><b>No. Todo se puede lastimar, profe.</b>            P. Se puede lastimar... Nosotros tenemos dientes (...).</p>

Como se puede observar, conforme dialogan los niños/as van expresando sus deducciones respecto a lo que podría pasar si no se tiene dientes. Para ello recurren a ejemplos a partir del conocimiento que tienen o lo que observaron en personas de avanzada edad. En otros momentos en que se dialogan cuestiones que no son directamente parte de un tema, pero sí aspectos complementarios que lo enriquecen, los niños/as también deducen, como en el siguiente segmento:

Aimara	Traducción al castellano
<p>No. Q'ala jiwatapachaya (se refiere al Gral. García Mesa).            P. García Mesa? Jakaskiya.            Na. Carcilankaschixay.            P. Chonchocoro sisa, uka carcilankiy. Jupax kimsa tunk maraw carcilankani.            No. Uchha!!!            P. Nĩ qawqha mar pasaypachaw.            Na. Qawqha?            P. Niya tunka jil pasaypacha.  <b>No. Ukan q'al awkipxpachaw.</b> (CT 2: 19) CV</p>	<p>No. Muerto estará.</p> <p>P. ... Vive.            Na. Está en la cárcel.            P. Chonchocoro dice, en esa cárcel está, 30 años va a estar en la cárcel.            No. (Admiración).            P. Ya hizo pasar unos cuantos años.            Na. ¿Cuánto?            P. Hizo pasar unos diez años.  <b>No. Ahí se estará volviendo anciano.</b></p>

En este caso, los niños/as expresan deducciones a partir de los comentarios del docente sobre la situación del ex-dictador García Mesa. Las inferencias de los escolares se basan en la relación que establecen entre la cantidad de años que va a estar en la cárcel y el avance de la edad de una persona conforme pasa los años.

Las expresiones de deducción que manifiestan los niños/as en la lengua aimara se originan a partir de los comentarios o afirmaciones del docente. Asimismo, las deducciones están basadas en el conocimiento que tienen de la cotidianidad en la

que viven, y enriquecen los contenidos que se desarrolla en la clase para el beneficio de todos los escolares.

#### 4.6.5.2. Hacen suposiciones

Relacionado al punto anterior, los niños y niñas también expresan suposiciones o plantean posibilidades a través de la lengua aimara, a partir de una pregunta o comentario del profesor, en el desarrollo de los contenidos temáticos; aspectos que se plasman en los siguientes casos. En este primer ejemplo, se desarrolla el tema “el aire”, cuando específicamente se habla sobre la atmósfera que rodea la tierra.

Aimara	Traducción al castellano
<p>B. Mä akham uraqir jalaqaspasti kamachaspas? Akham purispax kamachaspas?</p> <p>No. Jani, atmósferaw q'al tapix ukat derritixaspay.</p> <p>B. Jichha jan atmóferax, amuyakiñanchha, purisp ukax kamachaspas?</p> <p><b>No. Ahh purxaspay.</b></p> <p>B. Phallaspay ¿no? taqiniy jiwsnax, ¿no ve? Aka jutkixä aka jutaskirpachar ukhamakiw tukusxixa, janiw purinxitix, taqpach aka uraqirux.</p> <p><b>No. Q'al ñut'uy lurasxpachax (CT1: 70) CV</b></p>	<p>B. Uno así a la tierra puede caer. ¿Qué puede hacer? Así, puede llegar. ¿Qué puede hacer?</p> <p>No. No, la atmósfera tapa todo, se puede derretir.</p> <p>B. Ahora, sin la atmósfera, pensaremos no más. ¿Puede llegar, qué puede hacer?</p> <p><b>No. Ahh, puede llegar pues.</b></p> <p>B. Puede hacer explotar ¿no? Todos podemos morir ¿no ve? Esto cuando viene, al venir no más se termina, no llega a toda esta tierra.</p> <p><b>No. Se volverá todo polvo.</b></p>

En este segmento se observa cómo los niños/as expresan posibilidades por medio de la lengua aimara, respecto a la llegada de algún cuerpo celeste a la superficie de la tierra. Las suposiciones manifestadas por los escolares surgen a partir de una pregunta del docente.

En otro caso, los educandos también enuncian posibilidades o suposiciones respecto a la importancia del dinero en la vida de las personas, a partir de los comentarios que realiza el docente, en el tema del sistema monetario. Las suposiciones que expresan los niños/as, como “*balsan sanarqsna*” [podemos ir en la balsa], “*mutunisna*” [tendríamos moto] (CT 2:13 M), ante la posibilidad de contar con dinero, en alguna medida, reflejan los deseos que tienen de poseer un bien o experimentar situaciones nuevas.

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Kartaxä qillqataw, está escrita, ukat khär purispaxä, suwr ch'iyart'aspaxä ukat ullart'aspax ukat yatirakispax.</p> <p>No. Profe uka papelanpach qal ch'iyxaspasti? (el profesor continúa con la explicación).</p> <p>P. Ch'iyarxaspa ukat uka luratanx kamsaspas? Kuns indicanispax? Jutam saspawa, tatamaw mamaw usut saspaw, kunayman saspax ¿no?</p> <p><b>No. Jiwataw saspay</b></p> <p>P. Jiwataw sarakispaw ¿no? Jutam ratuk,</p>	<p>P. La carta está escrita... Después, cuando llegue allá, el sobre abriría, leería, después sabría.</p> <p>No. ¿Profe, si rompe el sobre con el contenido más?</p> <p>P. Abriría la carta, en el escrito ¿Qué diría? ¿Qué indicaría? Ven diría, tu papá, tu mamá, está enfermo, varias cosas diría ¿no?</p> <p><b>No. Diría está muerto.</b></p> <p>P. Está muerto diría también ¿no? Ven rápido</p>

intirupar jutam sas, qillqawiyasp kart ukat awisaspax... <b>No. Waq'aqik, waq'aqiski sañapay</b> (CT 3: 34)	a su entierro, diciendo podría escribir la carta. Después le informaría... <b>No. Puede decir está vomitando y vomitando.</b>
---	--

Las interacciones verbales, en el anterior ejemplo, exponen las posibilidades que expresan los niños/as en aimara, concernientes a lo que puede decir el contenido de una carta, después del comentario del profesor sobre este medio de comunicación. Así, los niños van complementando sus suposiciones conforme van interviniendo verbalmente.

Las suposiciones que expresan los niños y las niñas están relacionadas con las deducciones que realizan. Ambas habilidades comunicativas que manifiestan los escolares surgen a partir de las explicaciones, comentarios, afirmaciones o, en todo caso, preguntas que manifiesta el docente en el desarrollo de los contenidos temáticos. Sin embargo, también se dieron situaciones donde el maestro comenta cuestiones que no son parte de los temas, sino complementarias. En estos casos, igualmente, los educandos expresan deducciones.

Tanto las deducciones como las suposiciones revelan el desarrollo cognitivo y comunicativo de los escolares, porque sus expresiones van más allá del tema o lo que sucede en el momento de la interacción verbal, y se basan en los conocimientos que tienen o han adquirido en su vida ya sea en la familia, comunidad o en la escuela. Esto significa que las locuciones de los niños/as manifiestan, en alguna medida, el desarrollo de competencias académicas lingüístico-cognitivas (CALP) porque las deducciones y suposiciones de los escolares expresan destrezas de pensamiento más elevadas, yendo más allá del referente contextual. Es decir, los niños/as a partir de las deducciones o suposiciones que hacen pasan según Cummins (1981: 10) de las situaciones contextualizadas a las descontextualizadas o en contexto reducido.

#### **4.6.6. Los niños/as establecen relaciones**

En el desarrollo de los temas, en las diferentes áreas de conocimiento, existen interacciones verbales donde los niños y niñas expresan, a través del aimara, la habilidad comunicativa de establecer relaciones, que esta relacionado más con el aspecto cognitivo de la lengua. Es decir, comparan y relacionan un aspecto del tema con otro. También basados en las explicaciones del profesor, aportan con ejemplos sobre el tema.

##### **4.6.6.1. Hacen comparaciones**

Una de las habilidades comunicativas que expresaron los niños/as por medio de la lengua aimara, en el desarrollo de los contenidos temáticos, es realizar comparaciones

de un aspecto concreto de la explicación del tema por parte del profesor con otro similar o con una situación totalmente contraria, como se detalla en continuación:

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Wallp kharipxtay janich? Jumanakax. A ver, mulinunit janich mulinuni?            Na. Janiw näx kharirikti.            No. Mulinuniw.            P. Mulinuniw.            No. Sips.            P. Entons ukatpi wallpaxä chiqak pasantayix.</p> <p>No. Ukax ch'iyjañachixay.            P. Entons jiwasax janiw mulinuniktan, no tenemos nosotros, mulinunin ukaxä...</p> <p><b>No. Akachixay jiwasan mulinusax. Profe, aka (señala la boca).</b>            P. Jiwasan mulinusaxä puede ser la boca ya, directamente nuestra boca, ukan q'al mulxawayxtanx, siempre masticamos ya, kuns manq'asasa siempre ahí ya estamos masticando ¿no? Entonces, nuestro molino ya está en la boca. (CT 3: 117 - 118)</p>	<p>P. Ustedes degüellan a la gallina ¿o no? A ver ¿tiene molino o no tiene molino?            Na. Yo no sé cortar.            No. Tiene molino.            P. Tiene molino.</p> <p>P. Entonces, por eso la gallina directo hace pasar.            No. Eso hay que romper.            P. Entonces, nosotros no tenemos molino,... si tuviéramos molino...</p> <p><b>No. Esto es nuestro molino. Profe, esto.</b>            P. El molino de nosotros ... ahí todo molemos ... lo que comemos ...</p>

El ejemplo es una parte del desarrollo del tema del “Aparato Digestivo”, en el cual uno de los niños compara el sistema de digestión de las gallinas con la boca de las personas, afirmando que ambos serían iguales en su funcionalidad. Como se puede advertir, el niño es capaz de hacer cambiar la afirmación del profesor con la comparación que hizo, demostrando que los escolares realizan valiosos aportes al desarrollo de los temas, a partir del uso de la lengua aimara.

En otro caso, uno de los niños expresa la comparación entre la existencia de los huesos en las personas y su inexistencia en los insectos: “*ch'akhanitanay, araña jani ch'akhanikitix*” [tenemos hueso, la araña no tiene hueso] (CT 3:9). De este modo, el escolar expresa una comparación de elementos de características distintas o la presencia o ausencia de algo, manifestando su habilidad comunicativa y también dando evidencias de su desarrollo cognitivo.

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Es un rectángulo. Ukanakax parlatapuniw, akanakax ¿no? Aka incluso parlaptana, mä uta mujinitar yatxapt'ayata. Akasti kunar yatxapt'ayataspas?  <b>No. Punku.</b>  <b>No. Punkuru.</b>            P. Janiw, janiw punkurux, sum uñkatt'apxamchha.  <b>No. Janiw akax, pirqaruxay.</b>            P. Aka pirqaspa, awisasax utjarakiw ventananaka, tuxunakaw akham cuadradi (...)            (CT 1: 82) M</p>	<p>P. ... De esos siempre se habla, de esos ¿no? Incluso hablamos de esto, parecido a la esquina de una casa. ¿Y esto a qué se parece?  <b>No. Puerta.</b>  <b>No. A la puerta.</b>            P. No, no a la puerta, miren bien.  <b>No. No, esto se parece a la pared.</b>            P. Esto puede ser a la pared, a veces existen también ventanas, así cuadradi (...).</p>

En este otro ejemplo, los niños/as comparan las similitudes de los cuerpos

geométricos con objetos o cosas que conocen en su diario vivir, como el cuadrado con una pared, una ventana con un rectángulo, entre otros.

Las comparaciones reflejan las habilidades comunicativas que poseen los niño/as relacionadas al desarrollo cognitivo que han alcanzado. Así, los escolares tienen la capacidad de expresar analogías entre un aspecto concreto del tema con otro similar o totalmente opuesto, contextualizando los temas de acuerdo a sus conocimientos previos.

#### 4.6.6.2. Relacionan el tema con otro aspecto

Esa relación que existe entre la habilidad comunicativa y el desarrollo cognitivo se demuestra en las interacciones verbales entre el profesor y los niños/as, por ejemplo cuando los escolares relacionan el tema específico que se desarrolla en clase con otros aspectos afines a la temática que se trata, como se muestra en los siguientes casos:

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Wilamp jaqikitanw jiwasax. Anchhit wilaki cuerpusan phuqhax, ukaki jiwasar apnaqistux ukatxay...</p> <p><b>No1. Ukat per ch'akhasti?</b></p> <p>P. Janiw, ukat jiwasaruxa, istixa.</p> <p><b>No2. Ch'akha janich kamachkistü.</b></p> <p><b>No1. Ch'akha janich kamachkistü.</b></p> <p><b>No2. Entons venanikiy sarnaqnax jan ch'akhanikiy.</b></p> <p><b>No1. Prof ch'akh apsnasti ukat venampik sarnaqsnatisti?</b></p> <p>P. Per aka janchin kunas utjix a ver?, ch'akhaxa yaqhay.</p> <p><b>No2. Ch'akhanakay utjix profe (enfatisa).</b></p> <p><b>No1. Vena nän janiw utjkiti. (CT 3: 125)</b></p>	<p>P. Nosotros existimos gracias a la sangre. Ahorita, la sangre está llena en nuestro cuerpo, eso no más a nosotros nos mantiene.</p> <p><b>No1. ¿Pero y los huesos?</b></p> <p>P. No, después a nosotros, estee.</p> <p><b>No2. O el hueso no hace nada.</b></p> <p><b>No1. O el hueso no hace nada.</b></p> <p><b>No2. Entonces, con las venas no más podemos andar, sin los huesos.</b></p> <p><b>No1. ¿Prof, si sacamos los huesos, acaso podemos andar sólo con las venas?</b></p> <p>P. Pero en la carne ¿Qué hay, a ver? Los huesos son otros.</p> <p>No2. Hay huesos, profe.</p> <p>No1. De mí no hay venas.</p>

El ejemplo muestra cómo los niños/as tienen la habilidad de expresar la relación de un aspecto diferente expuesto por el profesor, respecto a los nutrientes que van por la sangre, como parte del tema “aparato digestivo”, con otro, “huesos”, perteneciente a la lección del “esqueleto humano”. Este último fue desarrollado en una anterior oportunidad, tal como comenta un niño “...*ch'akhanakataraki ukhamanakaki awansapta, Esqueleto humano sata, jiwasan ch'akhasax furmatay, uka clavícula ukanakata...*” [También avanzamos los huesos, llamado esqueleto humano, nuestros huesos están formados, de la clavícula de esos] (Entrev. Niños, C.17A, 13/11/02).

En otro ejemplo, también una de las niñas manifiesta la conexión que existe entre los animales invertebrados y los ovíparos, cuando el profesor instruye la enumeración escrita de los animales que tienen hueso, la niña expresa una duda sobre si también pusiesen a los que ponen huevos: “*jan k'awnanakanisti?*” [¿Y los que no tienen

huevo?](CD 1: 40 CV). La frase es manifestada en forma de pregunta dirigida al profesor; sin embargo, el docente responde de manera superficial sin ninguna otra explicación. En el mismo tema salió otro comentario sobre “los renacuajos y sapos”. En medio de estas interacciones verbales, uno de los niños/as relaciona estas acotaciones expresando, en la lengua aimara “*ukat cuento utjchixay*” [existe un cuento sobre eso] (CT 3: 11).

Por tanto, los niños y niñas relacionan el tema que se desarrolla en la clase, con otro aspecto de anteriores lecciones avanzadas, o bien con conocimientos adquiridos en la vida familiar y en la comunidad. La habilidad que tienen los escolares de constituir conexiones lleva al convencimiento de que el niño/a ha desarrollado esta capacidad cognitiva y comunicativa, gracias al uso oral de la lengua aimara. Además, poco a poco el educando está en camino hacia el dominio de las competencias académicas propias del ámbito educativo.

#### 4.6.6.3. Aportan con ejemplos sobre el tema

Asimismo, los niños y niñas aportan con ejemplos a los temas que se desarrollan en la clase. Los ejemplos están relacionados con los conocimientos que adquirieron en anteriores clases del año o bien de gestiones escolares pasadas y con aquellos saberes que poseen a partir de la observación y prácticas en el contexto donde viven. Así, en una de las ocasiones, uno de los niños da un ejemplo preciso de palabras “antónimas” a petición del profesor: “*khayarux bueno, malo ukaw faltaski*” [Allá falta bueno, malo] (CD 1: 12 L), aunque lo hace con préstamos del castellano, propios de los niños/as bilingües.

Otro caso se da en el desarrollo del tema “sistema monetario”, en el cual uno de los niños se expresa en aimara mostrando un ejemplo del color del billete de cincuenta bolivianos que se estaba buscando: “*calendario uka kuluraw khäxaya*” [El color del calendario es, allí está] (CT 2: 12 M), sugerencia que es aceptada por el profesor.

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Entonces, comunidad jaqinakax yatxarakiy, ya saben pues, campanaw tuk jichhur reunionaw utjpachan sas, aywthapinipxakiwa. Yaqhawjanakanx, nä Wanqullun uñjantxä mediante humo también es, khä pat, kupallip pataruw nin pichkatapxix ¿no?</p> <p><b>No. Mayni pututuserakchixay.</b></p> <p>P. Wal jiwqsuyapxixa, yast jaqinakax uñtasinipxixä, ratukī awthapinipxix, reunión asambleyaw utjan sas, yaqhipawxanakanxä pututupxarakiw (CT 3: 38)</p>	<p>P. Entonces, las personas de la comunidad,... “la campana ha tocado hoy día hay reunión dicen” vienen. En otros lugares, he visto en Wanqullu... Ahí arriba queman ¿no?</p> <p><b>No. Otro también toca el pututu.</b></p> <p>P. Hacen salir humo, y ya ve la gente, rápido vienen, hay asamblea dicen, en otros lugares también utilizan el pututu.</p>

Aquí, uno de los niños expresa en forma de comentario un ejemplo de los medios de

comunicación que existen en la comunidad, a partir de las prácticas que observa en su contexto. Luego, este aporte es incorporado en la explicación que realiza el docente.

Así, los niños y niñas tienen la habilidad de comunicar o expresar en aimara ejemplos que, por un lado, enriquecen los temas que se desarrolla en las clases y también fortalecen aún más los conocimientos previos que tienen, ya sea de años anteriores en la escuela y los adquiridos en el contexto familiar o comunal, en ese diálogo intercultural donde los actores del aula comparten una serie de nociones. Por otro, la facultad de dar ejemplos, contextualizando los temas, significa que los contenidos temáticos son comprendidos por los educandos y evidencian el desarrollo cognitivo que han alcanzado hacia el dominio de las competencias académicas. Estos ejemplos pueden incluir préstamos del castellano.

#### 4.6.7. Los niños/as preguntan y consultan

En el desarrollo de los contenidos temáticos, los niños y niñas también expresan preguntas y consultas a través de la lengua aimara como parte de las habilidades comunicativas, por un lado para informarse más sobre el tema que se trata, o bien para consultar una duda al profesor, como se verá a continuación.

##### 4.6.7.1. Preguntan para informarse más

Cuando se desarrollan los contenidos temáticos en las clases los niños/as tienen la práctica de expresar constantemente preguntas al profesor, sobre todo para informarse más respecto al tema del que se habla; es decir, manifiestan preguntas de contenido.

En las preguntas, los escolares plasman sus curiosidades o intereses, que provocan las explicaciones y comentarios del docente. Uno de estos casos sucede cuando el profesor explica sobre el tipo de moneda de los diferentes países en el tema del “sistema monetario”. En las intervenciones, uno de los niños pregunta “*Guayará uksansti?*” [¿Y en Guayará?](CT 1: 97 M). Al parecer, el profesor no sabe qué decir, y responde que en otro momento van a comentar ese aspecto.

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. Morir antes que esclavos vivir, sañ munixa jiwxañaspaw nayra janira t'aqiskasa. Morir antes que esclavos vivir. Entons jay ukanakay himno nacionalanx utjix ¿no? Wali sum amuyt'at apsutarakiw uka himno nacionalax.</p> <p><b>No. Khitis uk apsuwayix?</b></p> <p>P. Ukat satax siwa símbolo patrio (...)</p> <p>(CT 2: 30) CV</p>	<p>P. ... Quiere decir, morir antes que sufrir. ... Entonces, eso hay en el himno nacional ¿no? El himno nacional fue compuesto pensándolo bien.</p> <p><b>No. ¿Quién compuso eso?</b></p> <p>P. Por eso se llama símbolo patrio (...).</p>

En el segmento, el docente explica a los niños/as sobre el significado de la última estrofa del “Himno Nacional”. En esos momentos, uno de los niños interviene con una

pregunta sobre el nombre del autor del himno, pero el maestro al parecer no escuchó y continúa con su exposición. De igual forma, es preciso resaltar otro caso, cuando el profesor realiza una extensa explicación sobre el proceso de la masticación de los alimentos en el tema del aparato digestivo. En el momento en que el maestro comenta sobre la funcionalidad de la saliva, entonces uno de los niños expresa una pregunta en aimara: “*Jan uka utjkaspast, profe?*” [¿Si no hubiera eso, profe?] (CT 3: 132) refiriéndose a la saliva, y en esta oportunidad el educador responde al escolar con una amplia explicación.

De esta manera, los niños/as expresan en la lengua aimara su interés o curiosidad por saber o conocer más respecto a un aspecto específico de un tema que se desarrolla en clases. Existen situaciones en las que el profesor responde a tales cuestionamientos, pero en otras no lo hace, dejando al niño/a con su pregunta sin contestar.

#### 4.6.7.2. Consultan dudas

Este punto se diferencia del anterior porque presenta las dudas que tienen los escolares sobre aspectos más prácticos y formales de las actividades de la clase. Existen momentos en los cuales los niños y niñas manifiestan preguntas o consultas en aimara, cuando tienen una duda, como cuando los escolares van consultando constantemente al docente mientras van copiando la lección de la pizarra en sus cuadernos:

Aimara	Traducción al castellano
No. Kamsis, profe “as”? Kamsis profe? P. Kapasakiw jan intindipkasmats sum lurt’añani. No. Nayax intintw. (CT 1: 147 L)	No. ¿Qué dice profe “as”? ¿Qué dice? P. Capaz no entiendan, bien haremos.  No. Yo entiendo.
No. Aka kamsisa? P. Liyt’amay piru. No. Aka profe esiti? (señala la escritura escrito en la pizarra). P. Esiya, juch’usa. Na. Lluqalla, yuqalla uk lurt’apxati? P. Jisa, lurt’apmaya. Na. Paypacha? P. Ch’aqitanaka janit faltki? A la letra “i” me van a poner su puntito. (CD 1: 16 L)	No. ¿Qué dice esto? P. Pero, lee, pues. No. ¿Esto profe “S” es?  P. “S” es, delgado. Na. Varón, varón ¿Eso vamos a hacer? P. Sí, hagan. Na. ¿Los dos? P. ¿Las diéresis no faltan? ...

En los ejemplos se muestra cómo los escolares tienen la habilidad de expresar consultas en aimara en forma continua al profesor, manifestando así sus dudas. En el primer caso, uno de los niños consulta al docente una duda respecto a la abreviatura “as” porque no sabe su significado para escribirla en su cuaderno. Ante esta pregunta el profesor, aunque no le explica al niño, decide escribirla de manera completa

“ellos/ellas”. En el segundo segmento, los niños y niñas van expresando consultas constantemente respecto a lo que escribió el profesor en la pizarra.

En otros casos, las consultas de los niños y niñas tienen otras finalidades, por ejemplo para dibujar: “*aka, sapakti dibujapxaxa?*” [¿Solo esto vamos a dibujar?] (CD 1: 84 CV), frente a lo cual, el profesor responde afirmativamente. En cambio, en otras situaciones, el escolar consulta cuando no está seguro sobre qué material traer para los trabajos manuales: “*Profe, t’alpha platillunakt apanipxaxa?*” [¿Profe, vamos a traer tapa coronas planas?] (CD 1: 63).

Las expresiones de consultas de los niños y niñas por medio del aimara son fundamentalmente para poder escribir en sus cuadernos lo que el profesor hizo en la pizarra como parte de un tema, o bien para dibujar y traer algún material de la casa para el día siguiente.

Las preguntas para informarse más acerca del tema que explica el profesor y las consultas para disipar dudas, son portadoras del interés y curiosidad que tiene el niño/a por aprender y profundizar sus conocimientos; además, reflejan su deseo de hacer bien, cumplir las actividades y las exigencias de la vida escolar.

Las expresiones de preguntas y consultas de los escolares, en aimara, demuestran parte de las habilidades comunicativas que desarrollan en las sesiones de clase, fundamentalmente en la interacción verbal con el docente. Los niños/as saben en qué momento preguntar en la clase y para qué hacerlo; además de efectuar sus preguntas de acuerdo a las reglas gramaticales (competencia gramatical).

#### **4.6.8. Los niños/as comprueban la explicación**

Una de las habilidades comunicativas que manifiestan los niños y niñas es poder expresar, en la lengua aimara, aquellas comprobaciones que realizan a partir de la explicación del docente, como aconteció cuando uno de los niños comprueba o experimenta la posición en que cae la figura del “tetraedro<sup>58</sup>” que tiene a disposición, expresándolo en aimara, “*kawkhatsa jaknuqtakchixay*” [Cae de cualquier lado] (CT 1: 79 M), mientras el profesor continúa explicando el tema de los “cuerpos geométricos”. Similar situación se dio en el desarrollo del tema del “aparato digestivo”, como se puede observar:

Aimara	Traducción al castellano
P.(...) Akxat pasantawayix, y luego pasa de la tráquea, aka sunqurjam, mä tubjamaw akham mirä uñtam.	P. (...) De aquí pasa ... como un tubo, así miren.

<sup>58</sup> El tetraedro es un cuerpo geométrico que tiene cuatro caras iguales.

<p><b>No. Anillunakjamaw utjchix akanx.</b> P. Uwijanakanx uñjapxarakikiripachataw.</p> <p><b>No. Payaw ukjam utjix, paya.</b> P. Akanx utjiw sunqurunakax janich?</p> <p><b>No. Sips, wali jach'achixay.</b> P. Jiwasanakanxä.</p> <p><b>No. Akaxay, profe. Akachixay khaya ukantki ukax.</b> P. Jiwasans ukhamarakiw.</p> <p><b>No. Aka qulitukax akapachay, profe.</b> ( CT 3: 123)</p>	<p><b>No. Como anillos hay aquí.</b> P. También han debido ver en las ovejas.</p> <p><b>No. Dos hay en ese lugar, dos.</b> P. ¿Aquí existe tráquea o no?</p> <p><b>No. Si, bien grande es.</b> P. De nosotros (interrumpe).</p> <p><b>No. Aquí está profe. Este es, lo que está allá</b> (se refiere al cuadro didáctico). P. De nosotros así también es.</p> <p><b>No. Estos nudos, eso será, profe.</b></p>
--	---

Conforme el profesor va explicando y comentando, los niños/as van manifestando, en aimara, las comprobaciones o confirmaciones que hacen en su propio cuerpo, tocándose el cuello y comparando con el cuadro didáctico que tienen en la pizarra. En el mismo contenido temático los niños/as manifiestan, en aimara, las pruebas que hacen con relación a la existencia de las costillas, con expresiones como: “*Akjankiw profe*” [Por aquí está profe], “*mayj p'iyawa*” [Es como un agujero] (CT 3: 124). Las expresiones son tan espontáneas que algunas son bromas afirmando que no tienen dichos huesos, “*Jan nayax kustillaniktix profe*” [Profe, yo no tengo costillas] creando un ambiente más dinámico en la clase, como se desarrolló en el anterior acápite de contenidos orales en la parte de las expresiones libres.

Las expresiones en aimara sobre las comprobaciones que realizan los niños y niñas en correspondencia con las explicaciones del profesor, ya sean con su cuerpo o con un material ilustrativo o manejable dan cuenta de su proceso de comprensión de los temas que se desarrolla en la clase de parte de los escolares.

De la misma manera, las confirmaciones expresadas por los niños/as en la lengua aimara son parte del desarrollo de sus habilidades comunicativas respecto al avance de los contenidos temáticos y a su aprendizaje en la escuela, como ya se dijo. Por otro lado, las expresiones vistas también dan evidencias de que los escolares tienen mayor interés en las clases cuando pueden contextualizar los temas, en este caso comprobar que realmente sucede lo que explica el docente. Así, tal como efectivamente plantea la Reforma Educativa, los niños/as están en camino para construir sus propios conocimientos, con la ayuda del profesor.

El rol que desempeña el maestro también es muy importante en las situaciones comunicativas que se dan en la clase, no únicamente como facilitador de contenidos, sino como propiciador de las intervenciones verbales de los niños/as a partir de sus afirmaciones, explicaciones y comentarios, especialmente en la lengua aimara.

#### **4.6.9. Resumen la explicación del profesor**

Igualmente, los educandos tienen la capacidad de resumir en lengua aimara las

explicaciones del profesor. Los resúmenes se caracterizan por ser breves y concisos, como cuando uno de los niños resume los procesos de salivación y deglución de los alimentos, como parte del tema del “aparato digestivo” con la frase: “*Ahh manq’añä ukay*” [Ahh, eso es lo que se come] (CT 1: 87 CV), después de que el profesor había explicado largamente, alternando entre el aimara y el castellano.

En otro ejemplo, uno de los niños también resume en aimara cuando el profesor explica los medios de transporte, en el cual enfatiza en el significado de “¿qué es medio?”. A partir de la exposición, el niño expresa: “*kunjams sarnaqix uk*” [Cómo va, eso es] (CT 3: 40-41), manifestación que se caracteriza por su brevedad y concreción, conforme el escolar comprendió la explicación del docente.

Estas expresiones también son una forma de confirmar la comprensión de las explicaciones del profesor. Así, los escolares son capaces de manifestar, en sus propias palabras, las conclusiones que sacan de las explicaciones del profesor, por medio de la lengua aimara. De este modo, los resúmenes que hacen los niños/as son parte de las habilidades comunicativas que desarrollan respecto a los contenidos temáticos que se discute en las clases y del proceso de comprensión de los temas.

#### **4.6.10. Las advertencias de los niños/as**

Las advertencias están entendidas, como aquellas expresiones que emiten los niños/as cuando están preocupados por lo que puede pasar, y lo expresan como mensajes de prevención o precaución.

Los niños y niñas expresan advertencias en la lengua aimara, tanto dirigidas al profesor como a sus compañeros, como parte de sus habilidades comunicativas. Estas situaciones se dieron en el desarrollo de los temas, por ejemplo cuando uno de los niños enuncia una advertencia al profesor, “*Ratukiy lurt’amay, janiw timpux utjaniti*” [Haz rápido, no va a haber tiempo] (CT 1: 114 - 115 L) en el tema del “verbo”. En este caso, el escolar se refiere a la insuficiencia del tiempo, puesto que se percató que se acercaba la hora de la salida de clases. La exhortación del escolar fue para que el maestro acelere la conclusión del tema.

En otros momentos, las advertencias están dirigidas a los compañeros de clase, como sucede cuando una de las niñas expresa en aimara: “*Apsuw siw caramba!!!*” [Voy a sacar dice, caramba!!!] (CT 1: 141 L). Esta manifestación surge por las llamadas de atención del profesor a los niños/as que no estaban escuchando la explicación, amenazándolos con sacarlos de sus asientos para ponerlos de pie, a fin de que estén atentos.

Las expresiones de advertencia o exhortación de parte de los niños y niñas, por medio

de la lengua aimara, están dirigidas tanto al profesor como a sus compañeros/as para hacerles notar sobre alguna situación que consideran necesaria y forman parte de sus preocupaciones, como la falta de tiempo en la clase o las llamadas de atención del docente hacia ellos, como se vio en los ejemplos. Además, en estas advertencias manifestadas se observa la capacidad que tienen los niños/as para expresarse sin ningún temor en la clase, mostrando indicios del desarrollo de las habilidades comunicativas en las interacciones verbales.

En este punto, sobre las habilidades comunicativas que desarrollan los niños y niñas, se analizó que las expresiones de los escolares, en la lengua aimara, están correctamente estructuradas gramaticalmente, aunque con cierta influencia del castellano en el ámbito de préstamos léxicos. Sus manifestaciones están plasmadas en frases y oraciones sencillas, adecuadas a la situación y al contexto comunicativo. Por tanto, los niños/as manifiestan diversas habilidades comunicativas en interacción con el profesor y entre ellos.

Los contenidos de estas habilidades están basados en los conocimientos previos que tienen, ya sea de su contexto o de la escuela, aportando y enriqueciendo los temas de la clase. También se advierte a través de las manifestaciones que los niños/as han comprendido los contenidos desarrollados. Así, los escolares se convierten en activos participantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, demostrando cierta autonomía y responsabilidad en las actividades escolares.

Mediante la expresión de las habilidades expuestas, los niños/as dan a conocer sus intereses, preferencias, la curiosidad por aprender y profundizar sus conocimientos. Igualmente, dan a entender que son constantes observadores de los que lo rodean e incluso invitan a opinar al profesor. Es decir, han aprendido a tomar la palabra y a expresar lo que piensan y sienten. Esta situación exige por parte del profesor una continúa formación.

Las habilidades que demuestran los niños/as son evidencias del desarrollo cognitivo que han alcanzado por medio de su lengua (UNSTP - UNICOM 1995b), lo cual significa que los escolares están en permanente proceso de reflexión, encauzando, de esta manera, su aprendizaje hacia la producción de conocimientos más elaborados y fortaleciendo sus conocimientos anteriores. Por tanto, los escolares están en proceso hacia el dominio de los conocimientos y competencias académicas lingüístico-cognitivas (CALP).

La caracterización de las habilidades comunicativas que despliega el niño/a en el desarrollo de los contenidos temáticos enriquece y profundiza en la práctica los

planteamientos de la Reforma Educativa en cuanto a los beneficios del uso de la lengua materna, como lengua instrumental, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual no sólo favorece el aprendizaje de los contenidos, sino también que los niños/as sean capaces de participar activamente desarrollando un pensamiento crítico y elaborado que expresan por medio de diferentes habilidades comunicativas. Del mismo modo, nos permite un acercamiento a las relaciones interculturales que existen en las clases cuando se habla del ambiente de diálogo y confianza en el aula (actitud del docente y los niños/as).

#### **4.7. ELEMENTOS DEL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA DEL NIÑO/A EN EL AULA**

La conciencia metalingüística se refiere al conocimiento que se tiene sobre el propio lenguaje y a la capacidad de expresarlo. Esta noción está en íntima relación con la función metalingüística de la lengua que se define como “lenguaje sobre la lengua” (Corder 1992: 45). Es la capacidad que tiene el hablante de una lengua para dar a conocer los conocimientos sobre su uso y las normas lingüísticas; en otras palabras, es reflexionar sobre la lengua. Desde el punto de vista educativo, la expresión de los conocimientos que se tiene sobre la lengua resulta fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños/as.

En esta parte, se observa algunos elementos que expresan los niños/as sobre el conocimiento que tienen de la lengua aimara. En otras palabras, se analiza algunos componentes del desarrollo de la conciencia metalingüística de los escolares de cuarto y quinto de primaria profundizando, así, algunas de las características del uso oral de la lengua aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Los niños/as expresan elementos valiosos del conocimiento que tienen sobre la lengua aimara, es decir, tienen conciencia de los sonidos, las letras, el manejo de las palabras y el orden sintáctico de la lengua aimara. Conocen la relación que existe entre la lengua aimara y el castellano, y por último, expresan su capacidad creativa con su idioma. Estas nociones que tienen los escolares sobre su lengua son debidas, por un lado, al conocimiento lingüístico natural como hablantes, adquirido desde su nacimiento en el contexto familiar y cotidiano, y por otro, a la enseñanza recibida desde los primeros años en la escuela acerca de la lengua aimara, primordialmente en la lectura y escritura.

En el desarrollo de los puntos señalados, también se da énfasis al cómo o la forma en que expresan los niños/as estos conocimientos, por medio de la lengua aimara, principalmente, en la parte de los préstamos y el orden sintáctico de la lengua.

#### 4.7.1. Conocimiento en el nivel fonológico

En el desarrollo de las sesiones de clase los niños/as expresan, a través del idioma aimara, conocimientos sobre las letras y sonidos (nivel fonológico) de su lengua materna, ya sea en la escritura, en una determinada variante dialectal o en la pronunciación.

##### 4.7.1.1. Reconocimiento de la escritura del aimara

A cuatro y cinco años de estar con la modalidad bilingüe en su educación, los niños y niñas de cuarto y quinto año de primaria, respectivamente, tienen la posibilidad de reconocer o identificar la escritura correcta del aimara diferenciándola de la escritura del castellano. Esta habilidad se observa claramente en los segmentos de transcripción, en los siguientes casos:

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. El que sigue, gordo, flaco (dos niños salen a escribir en aimara, uno de ellos escribe <b>teji</b>)  <b>No. “J” maluskarakchixaya.</b>  <b>No. (Corrige) tixi.</b>  P. Lik'i, ch'aqitaniw, ¿walikiskiti janicha?  <b>No. Walikiskiwa.</b>  No. Jani yatichapxatati oyy.  No. Nä jist'araña lurä (...).  P. Ya otra vez, esto les toca, grande-pequeño (los niños escriben en la pizarra).  P. Walikiskiti?  <b>Nos. Jach'a, jisk'a walikiskiwa (CD 1: 14) L</b></p>	<p><b>No. “J” está mal también.</b>  <b>No. Flaco.</b>  P. Gordo, tiene apóstrofe ¿está bien o no?  <b>No. Está bien.</b>  No. No van a enseñar, oyy.  No. Yo voy a escribir la palabra “abrir”.    P. ¿Está bien?  <b>Nos. Grande, pequeño, está bien.</b></p>

El segmento muestra una parte del desarrollo del tema de “las palabras antónimas” en el área de lenguaje y comunicación, cuando el profesor hizo un listado de los términos mencionados en castellano y luego solicitó a los niños/as que salgan a la pizarra a escribir palabras opuestas en aimara. Una vez terminada la actividad, los mismos educandos empiezan a revisar la escritura de las palabras con la guía del profesor. En la revisión identifican errores, por ejemplo de la palabra “teji” que es corregida por “tixi”, pues en aimara la vocal /e/ no existe, y por el dominio en la pronunciación como hablantes, los niños/as saben que no es la consonante /j/ sino /x/.

Del mismo modo, en otra situación los niños/as identifican errores de escritura del aimara cometidos por sus compañeros/as en la pizarra: la palabra “achoqa” es corregida por “achuqa”, ya que no existe la vocal “o” en aimara, sino solamente la “u”, a pesar de que se pronuncia como /o/ por la presencia del fonema post velar oclusivo simple /q/ (CT 3: 103).

En otro caso, el profesor estuvo escribiendo en la pizarra palabras en aimara que sugerían los niños/as, y en un momento dado, para llamar la atención de los escolares, escribió una palabra incorrecta, “aciro”, y los educandos corrigieron

inmediatamente por “*asiru*”, ya que la consonante /c/ no existe en aimara (CT 3: 47).

El caso que sigue es singular por el hecho de que son los niños/as quienes corrigen al profesor, como se puede apreciar en la interacción verbal. El profesor escribe “*jaxu*”; sin embargo los niños/as intervienen verbalmente cuestionando y corrigiendo por “*xaxu*”, lo cual es correcto, conforme a la pronunciación de esta palabra y a la variante de los escolares<sup>59</sup>, pero por reglas gramaticales del aimara la escritura correcta es como plantea el docente.

Aimara	Traducción al castellano
P. A con “ya” puede haber, con este “xa”. No. Jaya. No. Xaxu. P. Xaxu? No. Sips, xaxu. P. Janit akhamakist? Jaxu, kamsaptas a ver? Nos. Xaxu. P. Xaxu per akampiya, jaxu. No. Ahhh nada. Nos. Xaxu. No. Jayu ukampichixay. No. Jayu ukampiw niyas. P. Ya per amt’ayañatak con esta letra casi para no confundirse janiw akamp lurapkañanit con /X/, con /Y/ waljaw utjix. (CT 3: 46-47)	No. Lejos. No. Xaxu [Picante] P. ¿Xaxu? No. Sí, “xaxu”. P. ¿No es así? Jaxu ¿qué dicen, a ver? Nos. Xaxu. P. “Xaxu”, pero con esto es “Jaxu”.  Nos. Xaxu. No. “Jayu” [sal], es con eso. No. “Jayu”, sí es con eso. P. Ya, pero para recordar... no haremos con esto, con “X”, con “Y” hay varios.

En este ejemplo, es digno de valorar por la seguridad y la capacidad que tienen los escolares para defender su posición por aquello que creen es correcto hasta influir en el punto de vista del docente, guiados por el conocimiento natural sobre su lengua, como hablantes del aimara.

Las correcciones permiten apreciar que los niños/as son capaces de identificar la escritura correcta de las palabras y escribir con el alfabeto aimara, relacionan sonidos y letras, aunque quieren representar los sonidos de su variante porque aún no dominan la forma normalizada. De esta manera, contribuyen al desarrollo de su lengua materna en el ámbito escolar.

#### 4.7.1.2. Práctica de la pronunciación

Uno de los elementos que dan cuenta del conocimiento y dominio de la lengua aimara son las prácticas que efectúa el niño/a en la pronunciación por medio de los trabalenguas, en aimara, de acuerdo a las instrucciones del profesor, como se verá en el siguiente caso:

No. Isaña thayacha manq’añani, thaypachasa manq’askakiñaniw (repite tres

<sup>59</sup> Dependiendo de las regiones geográficas donde se habla la lengua, ambas pronunciaciones no afectan el significado de dicha palabra, es decir, son variantes del aimara.

veces).

No. K'ank'a q'aranakaxa k'ank'a wallparuwa q'ara pampana q'ala khathatiwayapxatana.

P. Muy bien.

No. K'ara jaqixa q'ala k'ararasitayna q'ala patana (CT 3: 81).

Los niños/as tienen mucha facilidad al expresar los trabalenguas, a pesar de que existen momentos en que los escolares se equivocan al decirlos, como es natural porque están en un proceso en el cual están aprendiendo cada vez más. Principalmente, los escolares al repetir trabalenguas en la lengua aimara, practican la pronunciación de las palabras, lo cual fortalece y favorece la fluidez del aimara hablado de los educandos<sup>60</sup>.

Cabe aclarar que los trabalenguas no forman parte precisamente del conocimiento metalingüístico de los niños/as sino son juegos orales para mejorar la pronunciación, sin embargo estas prácticas podrían favorecer en la toma de conciencia de la lengua aimara.

Por otro lado, los niños/as tienen conocimiento o identifican equivocaciones en la pronunciación de alguna palabra cometidas por sus compañeros/as, como sucede cuando una de las niñas pronuncia “*kiwcha*” al hablar de “*k'iwcha*” [hígado] (CT 3: 122). El error está en la enunciación del fonema oclusivo explosivo /k/, como oclusivo simple. Frente a esta situación algunos de los niños/as se ponen a reír imitando la pronunciación de su compañera. Por tanto, los educandos conocen la pronunciación correcta del repertorio verbal que manejan en la lengua aimara. Cabe aclarar que durante el tiempo de observación no se dieron situaciones similares, como las expuestas, con la lengua castellana, al parecer por el uso mayoritario del aimara en el aula.

#### **4.7.1.3. Reconocimiento de la variante dialectal en la pronunciación**

Los niños/as del cuarto y quinto de primaria identifican diferencias entre el habla del profesor y la suya propia, reconocen la variante del docente. La variante dialectal está asociada con un determinado lugar geográfico. “Los dialectos de una lengua tienden a diferenciarse unos de otros tanto más cuanto más separados se encuentran geográficamente” (Romaine 1996: 18).

Los dialectos regionales revelan la procedencia de cada uno (op.cit.: 36). Así, el reconocimiento de la variante dialectal por parte de los niños/as, se da fundamentalmente porque el profesor, encargado del aula, procede de otra región

---

<sup>60</sup> Esta práctica, favorece principalmente a los niños/as (tres) que tienen mayor dominio del castellano para aprender mejor el aimara.

(Santiago de Huata - Omasuyos) (Entrev. JQ, C. 15B, 7/11/02), a diferencia del lugar de donde provienen los niños/as (provincia Ingavi). Esto permite, como ya se dijo, que los niños/as establezcan diferencias entre el habla del docente y la suya, escuchando las intervenciones verbales, aunque al parecer sólo conocen el lugar de origen del profesor por las referencias que él mismo les da.

Según Romaine (1996: 34-35) “un dialecto... se diferencia de otros de la misma lengua en al menos tres niveles: pronunciación, gramática o sintaxis y vocabulario”. En este caso, los niños/as, de acuerdo a los datos obtenidos, diferencian las variantes dialectales en dos niveles: de la pronunciación y del vocabulario. En esta parte se verá la diferenciación en la pronunciación y más adelante, en el siguiente punto, el segundo.

Los niños/as son muy perspicaces al identificar diferencias entre el habla del profesor y su propia manera de enunciar, para después expresar esta distinción por medio de la lengua aimara como en el siguiente ejemplo:

Aimara	Traducción al castellano
P. (...) Jichhakamas apnaqaskapxakiw siempre hablan de phuxtu, ukat kamsaptansa? Na. Jich'i. P. <b>Jach'i</b> , Kamsaptach jumanakaxa? Nos. <b>Jich'i</b> . P. <b>Jich'i</b> , nanakax <b>jach'i</b> sapw markajanxa, mä jach'i sas. (CT 1: 36) M	P. (...) Hasta ahora manejan... manajo ¿Después qué decimos? Na. Puñado. P. Puñado, ¿qué dicen ustedes? Nos. Puñado. P. <b>“Jich'i”, nosotros decimos en mi comunidad “jach'i”, un puñado diciendo.</b>

El caso sucede cuando el profesor explica sobre las medidas de peso propias de las comunidades. Los niños/as identifican la diferencia en la pronunciación de los fonemas vocálicos que emite el profesor, “*jach'i*”, frente a lo cual lo niños/as expresan “*jich'i*”. La diferencia entre ambas pronunciaciones sería entre las vocales /i/ y /a/.

Aimara	Traducción al castellano
No. Aka <b>pantxasiw</b> . P. Pantasiw. <b>No. Pantasi sakiraktasa.</b> P. Per nä ukhamay parltxa, pantasiwa sistaya. No. Jan nanakax intindipkti. P. Kamsta? <b>No. Pantxasipxi.</b> <b>No. Pantasiwa sakirakisä (se ríe).</b> No. Kuna pantasiwa. P. Pantxasiwa ahh jiwakisä ya vamos con el verbo jugar ¿no? (CT 1: 159) L	No. Este se ha <b>“pantxasiw”</b> [equivocado] P. Pantasiw. <b>No. “Pantasi” dices.</b> P. Pero yo hablo así, digo “pantasiwa”. No. Nosotros no entendemos. P. ¿Qué dices? No. <b>“Pantxasipxi”</b> . <b>No. “Pantasiwa” dice no más también.</b> No. Qué “pantasiwa”. P. “Pantxasiwa” ahh bonito es ...

En el tema “el verbo”, los niños/as identifican la diferencia en la pronunciación del término “*pantasiwa*” dicho por el profesor y, “*pantxasiwa*”, pronunciado por los escolares. La variación está en el fonema post-velar fricativo /x/. En otro caso, una de las niñas cuestiona la diferencia que existe entre su manera de pronunciar la palabra “mover” y la del docente, distinción que es tomada como un error cuando expresa

“*janiw iniqix sañakiti, unuqi sañaw profe*” [no se dice “*iniqix*”, “*unuqix*” se dice, profe] (CD 1: 59 EC).

Estas variaciones que identifica el niño/a en el habla del profesor están acompañadas, como se pudo advertir, de cuestionamientos, contradicciones e incluso risas y burlas por parte de los escolares, frente a las cuales el profesor explica de manera persuasiva respetando al mismo tiempo el habla de los niños/as. Estos momentos son comentados por el propio profesor quien expresó:

... Jupanakasti arsuraki, aksan yaqhaw, nānak tuqit mayja parlapxt urasax, jani igualakiti. Ukat jupanakax awisax, nā kun sista urasax larusipxarak. Ukata, jani jupanakax parlapkachatix, wasa por ejemplo uka wasa aru, nanak tuqinx parlapxapuntu wasa, otro. Aka secturan janjamakiw parlapkiti, ukata larusipxituw uka ars ukxa. [...Ellos también hablan, aquí es otro. Allá nosotros hablamos diferente a veces, no es igual, por eso ellos a veces, cuando digo algo se ríen de eso. Ellos no deben hablar pues, por ejemplo ‘wasa’, otro. En este sector, creo que no hablan, por eso cuando hablo se me ríen]. (Entrev. JQ 7/11/02)

La identificación de las diferencias dialectales al nivel de la pronunciación o fonemas consonánticos o vocálicos es espontánea por parte de los escolares, conforme el profesor va desarrollando los contenidos temáticos de las diferentes áreas de conocimiento.

Estas distinciones a nivel fonológico en torno a la variante dialectal del profesor, son evidencias del desarrollo de la conciencia metalingüística. Es decir, del conocimiento que tienen sobre la lengua aimara que hablan, su capacidad de diferenciarla de otras variantes y de explicitar la diferencia. Sin embargo, las distinciones que efectúan los educandos, en su mayoría, se quedan en comentarios superficiales ya que el docente no da espacios para reflexionar al respecto, a fin de que los niños/as profundicen sus conocimientos del aimara.

El hecho de que los niños/as identifiquen variaciones dialectales<sup>61</sup> en el habla del docente, comparándolo con su habla permite, a largo plazo, permite que sean capaces de conocer, aceptar y respetar nuevas variedades de la lengua aimara, aspecto que enriquece el conocimiento de la lengua y la práctica de la interculturalidad. En un futuro muy cercano, estos niños/as podrán interactuar verbalmente con hablantes de la lengua aimara que tengan otras variedades dialectales (Zúñiga, Sánchez y Zacharías 2000), sin ninguna dificultad, como con los hablantes de la región de Oruro, cuya variante es muy diferente con los hablantes de La Paz.

Con todo lo anterior, se puede aseverar que los niños y niñas tienen una riqueza de

---

<sup>61</sup> Es necesario aclarar que durante el trabajo de campo no se observaron situaciones comunicativas donde los niños/as diferenciaron variantes en el castellano, fundamentalmente por su poco uso en el aula.

conocimientos a nivel fonológico, que expresan a través del uso oral de la lengua aimara. Como se observó en los diferentes casos, no sólo conocen la escritura de las palabras en aimara y la pronunciación, sino también diferencian variantes dialectales a partir del habla del profesor. Todos estos conocimientos refuerzan las otras habilidades lingüísticas.

#### 4.7.2. Conciencia del manejo de léxico

Los niños y niñas expresan conocimientos en el manejo de léxico o del vocabulario, puesto que saben el significado de las palabras en aimara, manifiestan su repertorio verbal, son conscientes de la creación de términos, incorporan nuevas palabras en su habla, y además reconocen variantes dialectales a nivel lexical.

##### 4.7.2.1. Reconocimiento del significado de las palabras en aimara

Otro elemento que evidencia el desarrollo de la conciencia metalingüística, es el conocimiento que los niños/as tienen acerca del significado de las palabras en aimara, tal como se ve en la variedad de ejemplos que siguen, desde los más sencillos hasta aquellos que tienen un cierto grado de complejidad. La mayoría de las muestras se dieron en el Área de Lenguaje y Comunicación, cuando los escolares escriben y revisan términos en la pizarra junto con el profesor.

Aimara	Traducción al castellano
No. Nayaw lurta, <b>arma</b> saskanw khitich burrsunx, profe. Na. Arma saskarakinsa. P. ¿Qué es? <b>No. Waka qhulliñä ukaya.</b>  P. Walikiskit armax? Nos. Saya (elevan la voz). <b>P. Janit kastillanukisti?</b> <b>Na. Araduchixay kastillanutsti.</b> P. Ahh araduw ¿no? Walikiskiw entonces. (CT 3: 99)	No. Yo he hecho, “arma” decía o quién ha borrado, profe. Na. “Arma” [arado], decía también.  <b>No. Para la yunta, para roturar la tierra, eso es.</b> P. ¿Está bien “arma”? Nos. Sí. <b>P. ¿Acaso no es castellano?</b> <b>Na. Arado es en castellano.</b> P. Ahh, arado es ¿no? Entonces está bien.

En el segmento se muestra el instante en que los niños/as terminaron de hacer todo un listado de palabras en aimara, con determinadas letras iniciales en la pizarra, y cuando el profesor empezó a revisar junto con ellos, y en un momento dado fijó su atención en una de las palabras que para él parecía de la lengua castellana, “*arma*”, pero resulta que no era así, porque el niño que la escribió aclara su significado en aimara y posteriormente es apoyado por una niña que traduce el término en castellano “arado”.

Aimara	Traducción al castellano
P. A ver ¿qué quiere decir “ <b>aka</b> ”? Na. <b>Aka</b> (señala). Na. Aka achaku sisnayaps. (CT 3: 103).  <b>No. Achuqa, ch’uqi achuqiri ukaya.</b> P. Ahh, <b>achuqa</b> (CT 3: 49)	Na. “Aka” (este, esto, esta) <b>Na. Podemos decir: “Aka” ratón.</b>  <b>No. “Achuqa”, cuando aparece el primer fruto de la papa, eso pues.</b>

De la misma forma, los niños/as demuestran en este caso que conocen el significado de las palabras en aimara que escribieron en la pizarra a petición del profesor. En la primera muestra, se ve cómo los escolares hacen saber al docente con ejemplos, incluso con mímica, sobre el concepto de la palabra “*aka*” [este, esto, esta] y, en el segundo, explican en cierta medida el significado preciso del término “*achuqa*”.

Los ejemplos permiten ver claramente, a través de las expresiones que los niños/as emiten, de manera precisa, el significado de las palabras en el uso oral de la lengua, lo cual una vez más demuestra, en cierta medida, el desarrollo de la conciencia metalingüística de los niños y niñas del cuarto y quinto de primaria.

#### 4.7.2.2. Manifestación del repertorio lexical

En el desarrollo del área de lenguaje y comunicación, de acuerdo a las instrucciones del educador, los niños y niñas son capaces de manifestar la pertinencia de los términos en el momento en que escriben lo que les dicta el maestro y enumerar palabras en aimara a partir de una consonante o letra determinada, como en los siguientes ejemplos:

El caso que sigue se da cuando el profesor dicta un trabalenguas a los niños/as. El ejemplo resulta ser muy particular, puesto que uno de los niños hace notar al docente la pertinencia del término “*wawanaka*” explicándole, a su manera, que dicha palabra sólo se utiliza para referirse a los hijos de las personas, indicando el vocablo correcto “*qallunaka*” para las crías de los animales, en este caso de la vaca. En alguna medida, en el ejemplo se demuestra el repertorio verbal que maneja.

Aimara	Traducción al castellano
P. Ya lapisa aptasinipmaya, naya dictapxama: “waka <b>wawanakaxa</b> , wali thuqhuntatayna”...  No. Waka <b>qallu</b> sañapachixaya, kunarakisti waka wawanakasti (CD 1: 4) L	P. Ya, lápiz tráiganse. Yo voy a dictarles: “Vaca <b>wawanakaxa</b> ” mucho se habían puesto a bailar. No. “Waka <b>qallu</b> ” debe decir, Cómo va a ser “ <b>waka wawanakaxa</b> ”.

En los segmentos que siguen, los niños/as enumeran las palabras en aimara que empiezan con la letra /a/, según la instrucción del docente. La característica de estas enunciaciones de términos en aimara es la fluidez con que éstos son expresados por los educandos, uno a uno van interviniendo desbordando una variedad de ejemplos. Además, sugieren una palabra una y otra vez hasta que el profesor la toma en cuenta

y anota el término en la pizarra.

Aimara	Traducción al castellano
P. ¿Un ejemplo no más con /a/ a ver? Nos. Anu, achaku, asiru, amkha.	Nos. Perro, ratón, víbora, mandíbula (enumeran palabras que empiezan con /a/).
Nos. Aku, achuña, achuqaña, achura.	Nos. Pito de cereal, llevar algo en la boca, morder, los primeros frutos de la papa.
P. Amuyxaptasä. (CD 1: 73 -74) L	P. Ya se dan cuenta.
P. ¿A ver, otros más con /a/ a ver? No. Arumanthi.	No. Mañana.
P. Ampara.	P. Mano.
Na. Achuña.	Na. Llevar algo en la boca.
No. Aruma.	No. Noche.
P. Aruma, arumanthi, ya. (CT 3: 48)	P. Noche, mañana, ya.

Por otro lado, también se dieron casos, en algún momento del desarrollo de los contenidos temáticos de las diferentes áreas de conocimiento, donde los niños y niñas realizaron enumeraciones de palabras en castellano, como en el siguiente ejemplo:

B. Entre los sólidos [estados del agua] tenemos hielo, después... granizo (motiva para que los niños enuncien).  
No. Hielo.  
B. Nieve.  
No. Nieve.  
B. ¿Cuáles habían sido?  
Na. Granizo, nieve.  
**No. Granizo, hielo, nieve.**  
B. ¿Ahora, por qué se vuelve hielo?  
No. Porqueee...  
Na. Profe, profe.  
B. Porque es más frío. Podemos decir también, porque baja al más frío por eso ya se congela, ya. Al congelarse ¿qué pasa? (Los niños sólo murmuran).  
(CT 3: 57-58)

A diferencia de los ejemplos de enumeraciones en aimara, en este caso, las palabras están restringidas a la instrucción del docente. Es decir, los niños/as repiten de memoria lo que ya dijo el profesor en la explicación, además de formar parte de un tema específico. Las palabras expresadas por los escolares no tienen la misma espontaneidad y fluidez como se percibe en los segmentos de arriba. Cabe aclarar que no se observaron interacciones verbales donde los niños y niñas enumeraran libremente palabras en castellano, ya que el uso del aimara en las sesiones de clase es predominante.

De esta manera, a través de la expresión de palabras aimaras con toda la espontaneidad y fluidez propias de un hablante, se puede asegurar que los niños/as conocen y tienen un determinado léxico, que forma parte del repertorio verbal en su lengua aimara, y que el uso de estos términos en la escuela permitirá, en cierta medida, mantenerla y desarrollarla. El repertorio verbal que manejan los niños/as reflejan palabras propias del ámbito comunal y familiar mas no léxico propiamente de

los procesos de enseñanza y aprendizaje, como se debería esperar a cuatro y cinco años del uso del aimara en el aula. Sin embargo hay indicios de que los niños incorporan nuevos términos en su vocabulario, como se verá más adelante.

Con todas las limitaciones que puedan existir, en las expresiones de los niños/as se demuestra que éstos poseen un mayor manejo o conocimiento de la lengua aimara a diferencia del castellano, sobre todo en cuanto a la variedad de palabras que conocen.

#### 4.7.2.3. Funcionalidad de la creación lexical

Los niños y niñas también son conscientes respecto a la creación o la acuñación de palabras en la lengua aimara, tal como se observa en la siguiente interacción verbal:

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. (...) Ukat kamsasas sisnax a ver, khitch yati aymarāt a ver khitch yati espejun sutipa, janixayä, kunjamsa sutinchapnax ukhamax?  <b>No. Uñasiña.</b>  <b>No. Uñkatasíña.</b>  P. Jiwasaki sutiñchapxañanixa.  <b>No. Per janí chiqakanitix ukax.</b>  P. Per sutinchat'apxasmaw siya, jumanakakiw, sutincht'apxasmawa, ukat walikiskaniy siya, ya a ver kamsnasa?  <b>No. No sé.</b>  <b>No. Uñkatasíña.</b> (CT1: 6 L)</p>	<p>P. (...) Después, cómo podemos llamar, a ver, quién sabe el nombre del espejo en aimara ¿Cómo podemos nombrar, entonces?  No. "Uñasiña" [mirarse].  No. "Uñkatasíña".  <b>P. Nosotros le daremos un nombre.</b>  <b>No. Pero eso no va a ser de verdad.</b>  P. Pero pueden nombrar dice. Ustedes no más pueden nombrar, va a estar bien, dice. Ya, a ver ¿cómo podemos decir?    No. "Uñkatasíña".</p>

En el segmento, el profesor habla a los niños/as sobre la creación de las palabras y trata de convencerlos de que ellos tienen la posibilidad de crear términos como hablantes del aimara. Con este fin da como ejemplo la palabra "espejo", y algunos niños empiezan a sugerir la posible nueva palabra para este objeto, tomando en cuenta su utilidad con la ayuda del profesor. En este afán, uno de los niños expresa que no tendría validez el término creado, dando a entender que la sociedad no reconocería o no aceptaría como palabra. Es decir, el niño intuye la importancia de los demás hablantes en la creación de neologismos.

La situación presentada es valiosa por dos razones. Primero, en el sentido de que los niños/as, como hablantes de la lengua aimara están conscientes de la inexistencia de algunas palabras en aimara equivalentes al castellano y, de que no se puede crear las palabras así porque sí, sin tomar en cuenta al resto de la sociedad o los hablantes. Segundo, pese a lo anterior, los escolares hacen intentos por acuñar nuevos términos con la guía del docente. Y el hecho de que los niños/as prueben producir términos nuevos demuestra, en alguna medida, que poseen los mecanismos que surgen del conocimiento de la lengua aimara y el contexto social donde viven.

#### 4.7.2.4. Asimilación de nuevas palabras en aimara

Como todo hablante de una lengua, los niños y niñas de cuarto y quinto año de primaria incorporan nuevas palabras en el vocabulario que tienen en aimara. Estos términos nuevos son usados o enseñados por el docente y el practicante en las interacciones verbales y, los escolares los asimilan en su propia habla, como se verá en los siguientes ejemplos:

Aimara	Traducción al castellano
P. Pelutaru kamstansa? <b>Nos. Piquta.</b> P. A ver, vamos a jugar. (CD 1: 7) L  No. Akax piqutax (tres niños sacan el balón para jugar). I. Khitis piqutaw saptmaxa? <b>No. Profisuraw sapxitu, nayra piluta sapxakiyatwa</b> (CD 1: 22)	P. ¿A la pelota qué decimos?    No. Aquí está la pelota.  I. ¿Quién les dijo que se llamaba “ <b>piquta</b> ”? <b>No. El profesor nos dijo, antes “pelota” no más decíamos.</b>

En el primer ejemplo, se observa claramente que los escolares denominan al “balón o pelota” en aimara “*piquta*”. En el segundo caso, cuando se presentó la oportunidad se les preguntó a los niños por quien les enseñó a llamarlo de esa manera y, uno de los niños contestó que fue el profesor. Entonces, se puede afirmar que realmente los infantes incorporan nuevas palabras en su repertorio verbal.

Aimara	Traducción al castellano
B. Jichha khitinakas aka <b>yampunak</b> lurtpachax? Ukanak parlakipt’awayäpana. <b>No. Yampu?</b> <b>No. Yampu satatist?</b> B. Yampu satay. (CT 1: 64 EC)	B. ¿Ahora quiénes han hecho estos barcos? Esos que hablen. <b>No. ¿Barco?</b> <b>No. ¿”Yampu” se llama?</b> B. “Yampu” se llama

En este caso, el practicante fue quién utilizó la palabra “*yampu*” cuando se refirió a los “barcos” que habían construido los escolares de botellas de plástico. Los niños y niñas muy vivaces y atentos a las diferencias, o frente algún término nuevo, se dieron cuenta cuando se pronunció este término lanzando preguntas al respecto.

Los términos expuestos en los ejemplos (*piquta*, *yampu*) son parte del proceso de recuperación y creación de léxico que se hizo en una fase anterior (planificación) a la implementación de la Reforma Educativa. Estos vocablos fueron sistematizados posteriormente en diccionarios<sup>62</sup> y socializados en diferentes cursos de capacitación y en los Institutos Normales Superiores para su incorporación a la lengua aimara, principalmente en el ámbito educativo.

<sup>62</sup> Uno de estos diccionarios, es el “Vocabulario Pedagógico Aimara” (ver bibliografía).

Aimara	Traducción al castellano
No. Janiw puedkti <b>yatichiri</b> . P. Ya a ver, mayaruki apst'apmaya. No. <b>Yatichiri</b> akhamaki lurta. (CD 1: 27 M)	No. Yo no puedo, " <b>profesor</b> ". P. ...En uno no más saquen. No. " <b>Yatichiri</b> " así no más voy a hacer.

En este último ejemplo se observa cómo los niños/as utilizan espontáneamente el término "*yatichiri*" a cambio de únicamente decir "profesor" como generalmente lo hacen. Esto demuestra que los niños/as están incorporando, poco a poco, nuevos léxicos, al menos para ellos, en su repertorio verbal.

Los niños/as tienen la disposición de incorporar nuevos términos en su repertorio verbal, expresados por el docente, como se pudo ver, a través de sus manifestaciones en aimara<sup>63</sup>. La incorporación de nuevas palabras permite, en alguna medida, alejarse de los préstamos constantes de la lengua castellana, como se verá más adelante y, la posibilidad de desarrollar la lengua aimara en el terreno educativo.

#### 4.7.2.5. Conciencia de variantes dialectales en el vocabulario

Anteriormente, se identificaron dos niveles en los cuales los niños y niñas diferencian la variante dialectal del profesor. Uno es la pronunciación, aspecto que ya fue desarrollado en otro punto, y el otro es el vocabulario. En esta parte se verá este último, a partir de situaciones comunicativas específicas en el aula.

Los escolares tienen la habilidad de fijarse en algún término que expresa el docente, desconocido por ellos, y, en ese instante, dan a conocer a todos el sinónimo en su dialecto, tal como se verá en los siguientes ejemplos:

Aimara	Traducción al castellano
P. Muy bien, jay ukham apst'anipxamaya, seco, mojado, su contraste, wañanxa, ¿contrastipax kunasä? <b>Juri</b> . Waña, juri. <b>Na. Ch'arana.</b> <b>P. Ch'arana. Nanakax juri sapxw jumanakax kamsaptas?</b> Nos. Ch'arana. P. Ch'arana, ya, walikiw. (CT 1: 11) L	P. ...Así saquen,... seco ¿Su contraste, qué es? Mojado. Seco, mojado.  Na. Mojado. <b>P. "Ch'arana". Nosotros decimos "juri" ¿ustedes qué dicen?</b> Nos. "Ch'arana". P. "Ch'arana", ya está bien.

Como se observa en el segmento de transcripción, en el tema de "palabras antónimas" los niños/as identifican y expresan la diferencia que existe entre lo que el profesor denomina "*juri*"<sup>64</sup> [mojado] y el término que ellos manejan, "*ch'arana*", que significa lo mismo. Estas variaciones en el vocabulario son dialectales pues el profesor, como se mencionó anteriormente, proviene de otra región diferente a la de los escolares.

En otro ejemplo del mismo tema, de igual manera, existe una diferencia entre las

<sup>63</sup> Con relación a esta situación, no se tiene evidencias de lo que sucede en el ámbito familiar y comunal, valdría la pena profundizarlo en futuras investigaciones.

<sup>64</sup> Dependiendo de la región geográfica "*juri*" puede significar "barro" y "agua turbia".

palabras que utiliza el profesor y las que usan los escolares. Ambos nombran en aimara con distintos vocablos el término “liviano”. Por un lado, los niños/as usaron el término “*phisnaki*” y por otro, el docente denomina, el mismo concepto como “*suxaki*” (CD 1: 10 L) y resulta que ambas palabras son sinónimas.

Estas muestras hacen ver que los niños/as tienen la capacidad de identificar las variaciones dialectales en el vocabulario del profesor, como parte de la conciencia metalingüística que han desarrollado gracias al uso de su lengua aimara, tanto en su contexto como en la escuela.

Las diferencias encontradas entre los términos que utilizan el niño/a y el profesor, en alguna medida, son provechosas en el aula puesto que, así como los educandos aprenden del profesor, éste también aprende de ellos, en cuanto al enriquecimiento de su vocabulario. Además, las experiencias se vuelven más productivas a partir de las intervenciones verbales de los escolares, quienes hacen notar la diferencia de la variante dialectal del profesor en distintos términos, en su momento o de manera oportuna. Estos aspectos hacen posible el mantenimiento y el desarrollo de la lengua aimara en los niños/as y también son muestras, una vez más, de que los niños/as practican, al igual que el docente, las relaciones interculturales.

#### 4.7.3. Conciencia del orden sintáctico de la lengua

En las sesiones de clase, los niños y niñas demuestran que tienen variados conocimientos, y uno de ellos es acerca del orden sintáctico de la lengua aimara. Así, conocen la estructura oral del aimara, es decir, en su habla respetan la estructura gramatical básica del aimara (S – O – V) y reconocen en cierta medida este orden estructural en las manifestaciones de sus compañeros/as. Por último, conocen el orden adecuado de los pronombres en singular y en plural. Estos son aspectos que se desarrollarán a continuación.

##### 4.7.3.1. Conocimiento de la estructura sintáctica del aimara

Los niños y niñas tienen un determinado conocimiento acerca de la estructura gramatical de la lengua aimara reflejando así elementos del desarrollo de la conciencia metalingüística, como se verá en el siguiente ejemplo:

Aimara	Traducción al castellano
Na. Janiwa walqi asnuruxa latxatañati, <b>siwa</b> sullisuriwa, <b>siwa</b> . <b>No. Pay kutijay siwa sischixa.</b> P. (...) Ya ukhamarakispawa. (CT 1: 7 L)	Na. No hay que montar a la burra preñada, <b>dice</b> ; sabe abortar, <b>dice</b> . <b>No. Dos veces dijo “dice”.</b> P. (...) Ya, así también puede ser.

Como se comentó en algún momento, los niños y niñas suelen socializar, en las sesiones de la clase, refranes o dichos que son parte de los saberes de la comunidad

donde viven. En una de esas situaciones, una de las niñas expresa un dicho cuya estructura gramatical es cuestionada, aunque no directamente, sino más bien como un comentario por uno de los niños. Así el escolar se fija en la repetición que hace la niña de la palabra “*siwa*”, cuestionamiento que es correcto, pues el primer término es innecesario, siendo suficiente que esté al final.

Si bien es importante tomar en cuenta los contenidos orales que expresan los niños y niñas con su lengua, también es necesario considerar cómo los manifiestan. Y en esta parte es conveniente especificar la forma como los niños y niñas hablan la lengua aimara y no solamente explicar si reconocen o no la estructura gramatical. Así, la manera en que hablan también estaría formando parte del desarrollo de la conciencia metalingüística de los escolares.

Aimara	Traducción al castellano
B. Hay burbujitas que salen ¿no ve? No. Ahh sips, uma manqhatxay <b>mistunirichix</b> . (CT 1: 67) CV	No. Ahh sí, sabe salir del agua.
No. Nä walj kut <b>irtast</b> . No. Liqi liqin k'awnapax janiw <b>manq'añakiti</b> . (CT 1: 135) L	No. Yo he alzado varias veces. No. El huevo del “liqi liqi” [ave] no se come.
P. Kunats chiqak pallintix? (se refiere a la gallina). No. Mulinuparuy <b>sarxixa</b> . No. Akhitar manq <b>q'iptatachixay</b> . No. Profe, muturuxay <b>mantxchix</b> . (CT 3: 117)	P. ¿Por qué come directo los granos sin masticar? No. Se va a su molino. No. Aquisito está cargado de comida (buche). No. Profe, entra a su buche.

En los ejemplos que se presenta, se observa que el habla de los niños y niñas tiene una correcta estructuración lingüística; está presente la organización básica gramatical propia de la lengua aimara, es decir, sujeto – objeto – verbo, que permite la comprensión en las interacciones verbales tanto del profesor, como de los compañeros/as de aula.

Aimara	Traducción al castellano
B. Ahh ya per altutay parlanitanamaya. No. <b>Arnaqasiñapay</b> wali jach'at. (CT 1: 47) M	B. Ahh ya, pero fuerte debes hablarme. No. <b>Debe gritar</b> muy fuerte.
P. Aka janiw jiphillakit akax. Ya todos tienen No. Akanxa <b>utjiw</b> mä phathanka (CT 3: 112)	P. Este no es intestino... No. Aquí <b>hay</b> un estómago.

Por otra parte, como el habla de las personas responde a la situación de comunicación que se presenta, también se dan casos, como en el segmento anterior, en que los escolares efectúan expresiones verbales que no responden a la forma básica de estructuración gramatical del aimara, al parecer por la influencia del castellano, puesto

que los enunciados se asemejan a la estructura castellana<sup>65</sup> (sujeto-verbo-objeto), donde el verbo (resaltado en negrita) no está al final de la expresión. Sin embargo, estas locuciones no dejan de ser aceptables en la interacción verbal, pues no interrumpen la comunicación. Estas formas de expresión no son frecuentes, siendo la mayoría de las intervenciones verbales de los niños/as gramaticalmente correctas en la lengua aimara.

Por tanto, los niños y niñas se expresan adecuadamente en las interacciones verbales, respetando la estructura gramatical básica del aimara; además, saben cuándo uno de sus compañeros/as no está hablando apropiadamente y lo expresan. Estos componentes llegan a ser parte del desarrollo de la conciencia metalingüística que tienen el niño y la niña, lo que permite vislumbrar las potencialidades que tienen los escolares en la escuela y que son, lamentablemente, pocas veces tomados en cuenta por los docentes.

#### 4.7.3.2. Uso adecuado de los pronombres personales

En el desarrollo de las sesiones de clase del área de lenguaje y comunicación, específicamente en el tema de “los pronombres”, los niños y niñas demuestran conocer el orden adecuado de los mismos a través de las intervenciones verbales, inclusive en algunos momentos más que el profesor, como se observa en el ejemplo que sigue<sup>66</sup>:

Aimara	Traducción al castellano
P. ¿Cuál es primero? Nos. Yo. P. Ya, yo, ese es siempre la primera persona, yo, Naya, naya. Na. Tú, tú. No. Tú. P. Ukjarusti? Nos. Tú. P. Kamsnas aymaranxa? No. Juma. P. Kamsnas aymaran? Yo, naya, (espera) janit jupa sisknax, jupa sisnaw ¿no? ukhama sist jupa, tú ¿no? No. Nayaw jupa. P. Walikiskit janich? No. Walikiwa. P. Walikiskiw, aymararat, yo, qhanaskiw ukax, naya. Na. Profe sisktä ukasti? P. Tú, jupa sisna, a ver kamsaptas	P. ...Yo, yo.  P. ¿Después?  P. ¿Cómo decimos en aimara? No. Tú. P. ¿Cómo decimos en aimara? Yo, no podemos decir “jupa”, podemos decir “jupa” ¿no? Así decimos “él/ella”, tú ¿no? No. Yo, el/ella. P. ¿Está bien o no? No. Está bien. P. Está bien, en aimara, yo, esta claro eso, yo. No. ¿Profe, lo que dijiste? P. Podemos decir tú, él/ella ¿A ver, que dicen

<sup>65</sup> Las expresiones provienen de un niño en particular de quinto de primaria que tiene mayor dominio del castellano.

<sup>66</sup> La extensión del ejemplo se justifica para una mejor comprensión de lo que se quiere mostrar.

<p>jumanakax? Nä akham siristw nax, jupa, tú.  <b>No. Juma.</b>  P. No, ukjar kawneris jutixa?  No. Él.  P. Puede ser él.  <b>No. Ukachixay jupä.</b>  P. Ukpī amuykipt'apxañanipī, chhä él, kamsnas?  No. Jupa.  <b>No. Naya, juma, jupa, ukhamay sañapax.</b>  P. Kunjama?  <b>No. Akhamay, naya.</b>  P. Naya.  <b>No. Juma, jupa akham sañax.</b>  P. Naya, juma, jupa, walikiw amuyawimax wali askiw, (...). (CT 1: 143 - 145) L</p>	<p>ustedes? Yo diría así, él/ella, tú.  <b>No. Tú.</b>  P. No. ¿Qué viene después?    <b>No. Eso es “jupa” [él/ella]</b>  P. Eso vamos a reflexionar, ahora “él” ¿qué podemos decir?  No. “Jupa”.  <b>No. Yo, tú, él/ella, así tiene que decir.</b>  P. ¿Cómo?  <b>No. Así es, yo.</b>  P. Yo.  <b>No. Tú, él/ella, así se dice.</b>  P. Yo, tú, él/ella, está bien tu reflexión, está muy bien.</p>
---	--

En este caso, se observa cómo en las interacciones verbales entre el profesor y los niños/as se va socializando los conocimientos acerca de los pronombres (yo, tú, él). En todo momento, el docente trata de que sea el niño/a quien proporcione la respuesta. En uno de esos instantes el educador se equivoca al confrontar el pronombre “tú”, segunda persona singular en castellano, con “*jupa*” [él/ella] tercera persona singular en aimara, situación que es cuestionada por uno de los niños, afirmando que es “*juma*” [tú], y no “*jupa*”, como dijo el docente. Además, el niño mencionado, enuncia correctamente, en orden, los tres pronombres personales del aimara: “*Naya, juma, jupa*”. Frente a esta circunstancia, el profesor acepta el cuestionamiento del niño llegando a felicitarlo por hacer notar el error.

Aimara	Traducción al castellano
<p>Nos. Jiwasanaka.  P. Anchhit taqiruw sasiktana.  No. Jumanaka ukjarux.  P. Ukjarusti ustedes?  No. Jumanakaxa, khayán tú, juma sischixay, khayán él.  P. Janixay akar, akaruw contest näx. Ustedes kamsañs munixa?  No. Jumanaka.  P. Y les puedo decir ustedes, entonces aymarát kamsapxasmas?  No. Jumanaka.  P. Jumanaka, ustedes sischixay.  No. Jumanaka, después ellos, jupanaka sischixay.  P. Nayax sapxamaya jumanaka, ahora ellos o ellas?  No. Jupanaka. (CT 1: 147) L</p>	<p>Nos. “Nosotros”.  P. Ahorita a todos nos estamos diciendo.  No. Después es “ustedes”.  P. ¿Después “ustedes”?  No. “Ustedes”, allí dice tú, “juma” y allí “él”.    P. No es aquí. Aquí estoy contestando. “Ustedes” ¿qué quiere decir?  No. “Ustedes”.  P. ...Entonces en aimara, ¿qué podemos decir?  No. “Ustedes”.  P. “Ustedes”, dice.  No. “Ustedes” ... ellos/ellas, dice.    P. Yo les voy a decir “ustedes” ...  No. Ellos/ellas.</p>

De igual manera, los niños/as conocen el orden de los pronombres en plural, como se puede observar en el ejemplo. Los escolares contestan correctamente a la pregunta del profesor e incluso se adelantan en las respuestas. La explicación es desarrollada siempre comparando los pronombres del castellano y del aimara.

Los niños y niñas conocen la forma en suelen enumerarse los pronombres, tanto singulares como plurales, lo cual hace notar uno de los elementos del desarrollo de la conciencia metalingüística de los escolares.

Por otro lado, es importante resaltar que el docente tiene, mayormente, una actitud abierta a los cuestionamientos o sugerencias del niño/a, tomándolos en cuenta en el desarrollo de los contenidos temáticos, como sucedió en el tema de los pronombres. Es decir, el profesor muestra respeto y aceptación a los aportes de los niños/as enriqueciendo las relaciones interculturales entre ellos. Esta cualidad permite enriquecer tanto las clases como los conocimientos de los escolares por medio de sus intervenciones.

#### 4.7.4. Conocimiento y manejo de lenguas

Dado que los niños y niñas del cuarto y quinto de primaria están en una escuela bilingüe, donde además del aimara, la lengua más usada, está también presente el castellano como segunda lengua de los escolares, es necesario desarrollar aquellos conocimientos que tienen los educandos respecto al carácter de las relaciones entre la lengua aimara y el castellano como parte de los conocimientos metalingüísticos que han desarrollado.

Como en toda situación de contacto de lenguas, existe una relación entre el aimara y el castellano, correspondencia que es manejada y reconocida por los niños y niñas, principalmente en la traducción que realizan entre ambas lenguas, en el reconocimiento de préstamos del castellano en el habla del profesor y de sus compañeros/as, y en la forma cómo expresan los niños/as lo concerniente a los préstamos léxicos del castellano.

##### 4.7.4.1. Traducción del aimara al castellano

La traducción se entiende como el enunciar en otra lengua lo que se expresa en una lengua origen, conservando las semejanzas semánticas y estilísticas (Dubois y otros 1979: 606). Es precisamente una de las habilidades que tiene el niño/a, en este caso, entre el aimara y el castellano. En las sesiones de clase se dieron momentos en que los niños/as tradujeron del aimara al castellano, como se puede observar en los siguientes segmentos:

Aimara	Traducción al castellano
P. (...) "Mä k'ayra k'ank'axa" kamsañs munixa kastillanunxa, kunarus sisnax k'ayra? <b>No. Wali flaco</b> (CD 1: 6) L	P. "Un gallo flaco" ¿Qué quiere decir en castellano, a qué decimos "k'ayra"? <b>No. Bien flaco.</b>
P. (...) Aka mä laxrachinjawixa, akham sischixaya "mä k'ayra k'ank'axa", ¿Entonces	P: (...) Este trabalenguas así dice: "un gallo flaco" ...

quiere decir que un... k'ank'a es? <b>No. Gallo.</b> (CT 1: 2)  No. Mä k'añaskumpita mä jaqimpita. P. Kunas k'añaskux? <b>No. Auto</b> (se ríe). (CT 3: 87)  P. Ya arkaña kunasa? No. Arkañay. <b>No. Perseguir.</b> (CT 3: 101)	No. Un auto y una persona. P. ¿Qué es "k'añasku"?  P. ¿Ya "arkaña" qué es? No. Perseguir, pues.
---	---

En todos los ejemplos que se presenta, el niño/a traduce del aimara al castellano a partir de una pregunta del profesor. En este caso, la traducción es de términos o léxico, buscando la equivalencia correcta en el significado de las palabras. No se encontraron casos en que los escolares tradujeran frases completas u oraciones; al parecer no se dieron oportunidades para este tipo de actividades.

Sin embargo, este nivel de traducción da cuenta del tipo de relación que existe entre el aimara y el castellano, donde claramente se nota la presencia mayoritaria del uso oral de la lengua aimara y, además, un cierto conocimiento que tienen los niños/as sobre la lengua castellana. Estos aspectos ponen en evidencia elementos tanto de la conciencia metalingüística como de las habilidades comunicativas de los escolares.

#### 4.7.4.2. Traducción del castellano al aimara

Así como tienen la habilidad de traducir del aimara al castellano, aunque fuera sólo a nivel de léxico, los niños y niñas también pueden hacerlo en la otra dirección: del castellano al aimara como se describirá en las siguientes muestras:

Aimara	Traducción al castellano
P. Ukjarusti, bueno-malo, malurux kamsaptasa? Nos. Quru. No. Suma jaqi. P. Janjamakiw, buenux, suma jaqixa, suma sumthapxna. Nos. Yaqha sumaya. P. Malux malakaraspayá. No. Ukax walja palabraxchixaya. P. Ya, uk jaytxañani, grueso, delgado (continúa a otras palabras). (CD 1: 15) L	P. Después... ¿Cómo llaman ustedes al malo? Nos. Malo. No. Buena persona. P. Creo que no es "suma jaqixa", de suma, (no viene de) sumar. Nos. Otra "suma" es. P. Malo, sería "mala cara". No. Eso ya sería varias palabras. P. Ya eso dejaremos, ...
P. Ya dónde estamos de una vez, lejos - cerca Nos. Jaya, jak'a. P. Muy bien, pesado, liviano. Nos. Jathi, phisna. (CT 1: 13) L	Nos. Lejos, cerca.  Nos. Pesado, liviano.

En estos dos ejemplos, los niños/as traducen las palabras antónimas del castellano al aimara, nuevamente a solicitud del profesor como en el anterior caso. Un aspecto a resaltar en el primer caso, es que el docente considera que no está bien la traducción que hicieron los niños, y éstos responden con justificaciones que hacen que el docente

desista, y en cierto sentido acepte la propuesta de sus interlocutores. En el fondo de esta situación, al parecer, las objeciones del profesor ante las traducciones que realizan los niños/as, que son correctas, se deben a la influencia del castellano. Estas evidencias demuestran, en alguna medida, que los escolares conocen y manejan la lengua aimara, al parecer más que el profesor.

Aimara	Traducción al castellano
P. ¿No ve?, jurisito mantawayxix manqharux, ya no entra seco porque mesclawayxtanw, aymaran kunas salivax? Nos. Thusunqalla. P. Ahh thusunqalla taqin utjix thusunqallax taqina (CT 3: 132)	P. ¿No ve? Mojado entra adentro... lo mezclamos ¿En aimara, qué es saliva?  Nos. "Saliva". P. Ahh "saliva" de todos hay saliva.
B. ¿Quién puede decir por qué decimos agua potable? No. Q'uma umaya. (CT 3: 62)	No. Agua limpia.
P. Yo soy un caballero de barbas blancas, sunkhapax kunjamaw sis? Nos. Janq'u. P. Sumkhitapaxa janq'u ¿no?(...) (CT 1: 132) L	P. ...¿Su barba cómo es, dice?  Nos. Blanca. P. Su barbita blanca ¿no?
P. Ultimuruxa, "morir antes que esclavos vivir" utjitañ kamsañ aymarar munaspax? Morir. No. Jiwaña (CT 2: 30) CV	P. Por último,... ¿Ahí qué quiere decir en aimara? Morir. No. "Morir".

En las muestras anteriores, la traducción tiene un común denominador: se origina a partir de una pregunta directa del profesor, como sucede en la traducción del aimara al castellano, aunque con algunas variantes, por ejemplo en el segundo ejemplo, la traducción surge desde una incompreensión de la pregunta del profesor por parte de los niños/as. En el tercer caso, la traducción se da, no precisamente porque el docente lo solicitara, sino porque cambió de código y habló en aimara, y los niños/as contestaron también en aimara.

La traducción del castellano al aimara, como en el caso inverso, también se da a nivel del léxico, sin encontrarse casos de traducción de frases o textos de mayor extensión. Sin embargo, es importante mencionar que se nota una diferencia, aunque no tan marcada, entre la traducción del aimara al castellano y la del castellano al aimara, pues en este segundo caso las respuestas de traducción de los niños/as son más inmediatas que en el primer caso, según las observaciones. Esta situación se explica porque los escolares conocen mejor la lengua aimara, a diferencia del castellano, como se ha venido demostrando en la tesis.

#### 4.7.4.3. Reconocimiento de préstamos del castellano

Los niños y niñas son capaces de reconocer la incorporación de los préstamos del castellano a la lengua aimara, tanto en el habla del profesor, como en el repertorio

verbal de sus compañeros/as, en el desarrollo de las sesiones de clase. Estas situaciones se presentan cuando el profesor explica un determinado tema, como por ejemplo en los segmentos que siguen. La primera muestra está circunscrita al tema de “los símbolos patrios” y, la segunda, al de “las medidas de peso”:

Aimara	Traducción al castellano
<p>P. T'irkatapxix pasantinakar.  <b>No. Umm, qatuqirinakaru.</b>  P. o qatuqirinakaru ay eso, escarapela Ukaw iskarapil satax.(CT 2: 31 CV)</p>	<p>P. Prenden a los pasantes.  <b>No. Umm, “qatuqirinakaru”.</b>  P. O “qatuqirinakaru”... Eso se llama escarapela.</p>
<p>P. (...) Jichhakamas utjaskakiw el trueque, a ver khayasa junt'u uraqinakat juti, khayasa qhirwa tuqinakat, Río Abajo sat ukanakat juti, ukanakat muxsa achunak apsunipxixa, sigue existiendo el trueque.  <b>Na. Turksuñay ukaxa</b> (CT 1: 36 - 37 M)</p>	<p>P. (...) Hasta ahora hay ... viene de los lugares cálidos, de Río Abajo viene, de ahí sacan frutas dulces, ...  <b>Na. “Trueque” es pues eso.</b></p>

Los niños/as conocen cuando una palabra no corresponde a la lengua aimara sino al castellano, como pasó con las palabras “pasante” y “trueque”, manifestando la palabra correcta en aimara, logrando que el profesor incorpore el término adecuado en su explicación (primer caso).

En otro caso similar, en la expresión de palabras con /a/ en aimara por los niños/as a petición del profesor, una de las niñas enuncia “*asnu*” (CT 3: 47-48) y al escuchar el ejemplo otro niño manifiesta que esa palabra es castellana, y el profesor continúa solicitando términos que comiencen con dicha letra en aimara.

En los segmentos presentados, los niños/as identifican préstamos de dos tipos, por un lado, los préstamos puros (Moreno 1998) que consisten en la incorporación de términos manteniendo la forma de la lengua origen (castellano) “trueque”, y por otro, los préstamos llamados híbridos o mezclados; es decir, aquellos términos que pasan a formar parte del idioma aimara, pero con cambios morfológicos, es decir, con la presencia de sufijos aimaras, tal como se observa en la palabra “*pasantinaka*”. En ambos casos, no reconocen únicamente los préstamos, sino que expresan los equivalentes en la lengua aimara.

El reconocimiento de los préstamos del castellano en el habla aimara demuestra que los niños/as conocen qué palabras forman parte de su lengua y cuáles no, a pesar de que no se encontraron casos donde los escolares identifiquen préstamos en su propia habla, lo cual se explica por la continua influencia del castellano, que ha logrado incorporar plenamente algunos términos en la lengua aimara, como por ejemplo las palabras: “*ratuki*”, “*piru*”, etc. En todo caso, la identificación de préstamos es un elemento que forma parte del desarrollo de la conciencia metalingüística del niño/a que se manifiesta a través de las expresiones en la lengua aimara.

De acuerdo a los datos encontrados, en el repertorio verbal de los niños/as y del profesor, existen préstamos que utilizan con toda naturalidad como parte del aimara hablado. La mayoría de estos términos son préstamos mezclados, es decir, son palabras castellanas que han cambiado morfológicamente al ser adoptadas en el habla aimara como: *puexaptant*, *unuxaya*, *cantix*, *conversanipxañani*, *dientiniksnasti*, *capasakiw*, *refirischixa*, entre otros, que se pueden observar en los diferentes segmentos presentados en esta parte. La generalidad de los préstamos identificados en las interacciones verbales tiene palabras equivalentes en el aimara que, por influencia del castellano, han dejado de usarse en la comunicación oral. Sin embargo, en algún momento son reconocidos, como se dijo, por los niños/as en el habla de los otros (profesor, compañeros).

Estos préstamos del castellano y la ausencia de nuevo léxico que se requiere en los procesos de enseñanza y aprendizaje, también es reconocido por el mismo docente: “*Arunakanxa jan ukjixa mayt’asitaxakipunirakiw urasax, yaqhipa jan jikiñjamakit kuna arus ukat mayt’asxapxaktay...*” [A veces en las palabras cuando no hay uno se presta, otros no se encuentran o no existen; después uno se presta] (Entrev. JQ, C. 15B, 7/11/02). Igualmente, los mismos padres de familia reconocen los préstamos del castellano utilizados en el repertorio verbal del aimara en el medio cotidiano, como la siguiente opinión: “*Jichhax aymaranx kastillanut mayt’astanx, ukham [arunakat] armanuqasxtanx, por ejemplo... aka preciopasti, chanipasti sañachixay. Utjaskiw, utjaskiw [arunakax]. Nanakaw kastillanut mayt’asxapta*” [Ahora en el aimara nos prestamos del castellano, así de las palabras nos olvidamos, por ejemplo... ¿de este su precio? Se dice, *chanipasti*. Hay, hay palabras. Nosotros nos prestamos del castellano] (Entrev. PF, C.9B, 5/11/02).

Se trata de aspectos que, en alguna medida, restringen el desarrollo de la lengua aimara en el ámbito educativo y cotidiano, pero esto no impide que los niños/as usen y disfruten de su lengua materna; asimismo no quiere decir que no sea posible revertir esta situación de influencia del castellano. Es viable contrarrestar los préstamos léxicos con el esfuerzo y voluntad de los mismos hablantes; además la tarea está contemplada en los lineamientos de la Reforma Educativa (UNSTP-UNICOM 1995a) y desde su implementación existen avances con el uso de la lengua originaria en los procesos áulicos, como las evidencias encontradas con relación a la capacidad de los niños/as para incorporar con facilidad nuevos vocablos en su repertorio verbal aimara.

Además, es factible enriquecer el léxico del aimara en el ámbito educativo, evitando los préstamos por dos razones. La primera, porque una cierta cantidad de préstamos tienen equivalentes en la lengua aimara, pero están en desuso en la comunicación

oral, y es posible recuperarlos. La segunda, porque existen diccionarios con neologismos que pueden ayudar a incorporar nuevos léxico aimara, cuando sean necesarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

#### 4.7.5. Capacidad creativa

Los niños/as del cuarto y quinto de primaria tienen una determinada capacidad creativa al usar la lengua aimara como hablantes de dicho idioma. De esta manera, en las sesiones de clase el profesor, a veces, instruye a los niños/as para que socialicen algunos dichos, adivinanzas, canciones o cuentos que sean de su conocimiento. En las ocasiones en que los escolares recrean dichos y adivinanzas existe una particularidad que llama la atención, pues muestran no sólo lo conocido en el contexto cotidiano, como se trató anteriormente, sino expresan aquellos que son ideados por ellos mismos a partir de experiencias vividas.

Los momentos en los cuales se observan las muestras de creatividad por parte de los niños/as, aunque no es el objetivo principal, son generalmente a comienzos de la clase, en alguna actividad o juego educativo al interior del aula y con la participación del docente. En los juegos, por ejemplo, cuando los niños o niñas se equivocan tienen como penitencia o pago, dar a conocer un dicho, adivinanza, canción o cuento. Los escolares que cometen errores, asumen el supuesto castigo con entusiasmo y alegría, socializando lo que a ellos más les gusta, ya sea un refrán, un acertijo u otros; mientras sus compañeros/as se complacen al escucharlos.

##### 4.7.5.1. Creación de nuevos refranes

Generalmente, los dichos o refranes son parte del diario vivir de las comunidades aimaras y, en alguna medida, regulan el comportamiento de sus miembros. Así, los niños/as dan a conocer dichos propios de su comunidad en el aula, como se vio anteriormente, y también tienen la capacidad de crear nuevos refranes, tal como se puede ver en el siguiente ejemplo:

Aimara	Traducción al castellano
P. (...) Mayasti? No. Jupar paskatana uka säwikichixaya. <b>No. Janiwa p'iqit nuwasiñati p'iqi usuniriwa siwa.</b> No. Vez, nayruru janti nuwxayaschitana, ukat p'iqit usuñkchitana. P. Juparuw pasatayna siw ukax (...). (CT 1: 8) L	P. (...) ¿Y el otro? No. Ese refrán está basado en lo que le pasó. <b>No. No hay que golpear en la cabeza, sino se puede enfermar de la cabeza, dice.</b> No. Ves. La anterior vez le habían pegado, después, él se había enfermado de la cabeza. P. Dice que a él le había pasado eso (...).

En el segmento, se observa cómo uno de los niños socializa un refrán basado en una experiencia que vivió en la escuela. Es decir, el niño creó el nuevo dicho, a partir de una pelea que tuvo con un compañero de la escuela, donde fue golpeado en la

cabeza. Los compañeros/as establecieron la relación entre la experiencia y el dicho, porque siempre tienen una constante convivencia entre ellos y están enterados hasta de lo mínimo que sucede con uno y otro, aún más que el docente. Igualmente, se dan casos en que es el docente quien estimula a los niños/as a la invención de refranes, a partir de experiencias vividas, como se ve en el siguiente extracto:

Aimara	Traducción al castellano
P. Jupax wali ch'axwakupiniw janichä? Nos. Jisaaaa. No. Saya. P. ¿Ya ve? Ukatpī jan ch'axwakuñati, jupan jachatapat apsuñani mä siw säwi. No. Janiwa ch'axwakuñati. P. Ukar yapt'añani, janiwa ch'axwakuñat jachxakiriw siwa. (CD 1: 71) EC	P. Ella es bien bulliciosa ¿o no? Nos. Sí. No. Sí. P. ...Por eso no hay que ser bulliciosa, sacaremos un refrán por lo que ha llorado. No. No hay que ser bulliciosa. P. Ahí aumentaremos, <b>no hay que ser bulliciosa porque sabe llorar, dice.</b>

Esta situación se produce cuando una de las niñas rompe en llanto ante la llamada de atención del profesor y éste insta a los niños/as a crear un nuevo refrán acerca de lo sucedido. Entonces, entre escolares y el profesor construyen un nuevo dicho.

Así, los refranes o dichos que en algún momento se inventa o crea el niño/a, apoyado y motivado también por el docente, se convierten en una manera de autoreflexionar, para el educando, acerca de su comportamiento. Esto ayuda en su formación en la escuela y le servirá por el resto de su vida.

#### 4.7.5.2. Creación de adivinanzas

La capacidad creativa de los niños/as, de igual forma, se observa cuando se inventan o ingenian adivinanzas que no son parte del contexto comunitario o del ambiente escolar. Esto se puede advertir por la forma que tienen los niños/as de expresarlos y el contenido mismo de esos acertijos, como se verá en los casos que siguen:

Aimara	Traducción al castellano
No. Kunasa, mä jach'a laquxa mä jisk'a laqunaka apnaqi? Nos. Avionaw profe. No. Nä amuyt'asisxaya. P. Los que no han salido adelante, Kawniris nayraqat munix? No. Kunasa kunasa pusi kayut jali? P. Waljaw pusi kayut utjaspa, kunas? No. Awtu. (CD 1: 17 - 18 L)	No. ¿Qué es cuando un gusano grande maneja a unos gusanos pequeños? Nos. Avión es, profe. No. Yo estoy pensando. P. ... ¿Quién quiere ser primero? No. ¿Qué es, qué es aquello que vuela de cuatro pies? P. Existen varias cosas de cuatro pies ¿qué es? No. Auto.

En estas interacciones verbales se aprecia cómo el niño/a socializa adivinanzas llenas de creatividad, relacionadas a lo que vieron en algún momento, a la realidad que viven y al ambiente escolar en el cual están inmersos, como se puede seguir observando en lo que viene:

Aimara	Traducción al castellano
No. Kunasa, kunasa altuna jiq'ini sari, kunasa? No. Helicóptero. No. Avionat? No. Avión churu. P. Ya siw. Ya jach'at, jach'at, escuchen pues No. Kunasa, kunasa, nina naktki ukaxa? No. El fósforo (CT 1: 61 CV)	No. ¿Qué es, en lo alto va con humo, qué es?  No. ¿Es avión?  P. Ya dijo. Ya fuerte, fuerte, ... No. ¿Qué es, qué es, eso que prende fuego?

Así, estructurar adivinanzas a partir de cosas o aspectos sencillos como el avión, el auto, el fósforo entre otros, requiere de una estructuración cognitiva interna que da cuenta de la capacidad que tiene el niño/a acerca manejo de la lengua aimara.

De este modo, al inventar refranes y adivinanzas los niños/as manifiestan su capacidad creativa y la habilidad de expresarlo con la lengua aimara, destrezas que desarrolló en su cotidianidad. Este es otro elemento, que es parte de la conciencia metalingüística que desarrollan los escolares.

En todo el desarrollo de esta parte, se ha ido demostrando, en las diferentes interacciones verbales, que los niños/as expresan variados elementos de los conocimientos que tienen acerca de su lengua aimara, ya sea a nivel fonológico, léxico y sobre la estructura sintáctica de esta lengua, además de manifestar su capacidad creativa cuando inventan dichos y adivinanzas. En cambio, no se puede decir lo mismo del uso de la lengua castellana, puesto que no se observó ni se encontró evidencias específicas de los conocimientos que poseen los niños/as con relación a este idioma, al parecer por el uso mayoritario del aimara en el aula.

Cabe mencionar el conocimiento y manejo de las lenguas (aimara-castellano) que tienen los niños/as, centrado en la traducción de palabras y el reconocimiento de préstamos en el habla del profesor y de sus compañeros. De manera general, está inmersa la forma gramatical de las expresiones de los niños/as en sus intervenciones orales, principalmente en el orden sintáctico de sus enunciados (S-O-V).

En las intervenciones verbales en aimara, tanto del profesor como de los niños/as, también se observó el uso de préstamos del castellano, aunque no sean reconocidos por los últimos. Parte de estos préstamos tiene su equivalente en la lengua aimara, pero otros que no los tienen. Con la existencia de diccionarios aimaras y con la ayuda de los mismos hablantes es posible recuperar los términos en desuso e incorporar nuevos términos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los niños/as expresan conocimientos de su lengua que han sido asimilados en la

escuela<sup>67</sup> y nociones que fueron adquiriendo conforme usan su lengua materna, como reconocer una variante dialectal, la correcta pronunciación de los términos, el significado de las palabras, una cierta cantidad de léxico, entre otros. Estos conocimientos ayudan y facilitan a los niños/as en su aprovechamiento en los procesos de aprendizaje.

Así, la presencia de la lengua aimara en el desarrollo de los contenidos temáticos de las diferentes áreas de conocimiento, tal como plantea la Reforma Educativa, va más allá del simple uso. Implica elementos cognitivos, lingüísticos e interculturales que se reflejan en las diversas expresiones y actitudes del niño/a y del profesor, por medio del aimara. Estos conocimientos favorecen la construcción de los conocimientos significativos por parte de los niños/as.

Los elementos identificados con relación a la conciencia metalingüística de los niños/as por medio del uso de lengua aimara, principalmente la capacidad que tienen para reconocer variantes dialectales y préstamos del castellano, incorporar nuevos términos en su repertorio verbal, y su habilidad creativa, permiten, en alguna medida, mantener y desarrollar su lengua en el ámbito educativo. Es decir, es posible afirmar que los niños/as enriquecen su léxico con términos aimaras propios de los contenidos temáticos desarrollados en el ámbito escolar.

---

<sup>67</sup> Recordemos que estos niños/as han estado desde sus primeros años con la modalidad de transformación y la EIB.

## CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que se han llegado en el estudio del uso oral de lengua aimara, por parte de los niños y niñas del cuarto y quinto año de primaria de la Unidad Educativa Causaya, se basan en los hallazgos del capítulo de resultados y en función del planteamiento del problema, de las preguntas y objetivos de la investigación, y de las concepciones teóricas mostradas en la fundamentación teórica.

En esta sección se presenta respetando el orden de los acápites desarrollados en el capítulo anterior. Primeramente, las conclusiones con relación a los ámbitos de uso del aimara, los contenidos orales que expresan los escolares a través del uso de su lengua, las habilidades comunicativas que desarrolla el escolar y, finalmente, sobre los elementos del desarrollo de la conciencia metalingüística que expresan los niños/as.

### 5.1. Ámbitos de uso del aimara

Los niños y niñas usan el aimara tanto fuera de las clases (recreo, entrada y salida, en el hogar y otros) como en las sesiones de clases. Esto significa, que los ámbitos de uso de la lengua aimara se han extendido de los espacios familiares y comunales, a los cuales estaba relegado anteriormente, por la influencia del castellano, hacia el contexto escolar, gracias a la incorporación de las lenguas originarias en el ámbito educativo, con la implementación de la Reforma Educativa, que asume los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe.

En los espacios **fuera de las clases**, los niños/as no comentan específicamente los contenidos o temas que se desarrolla en el aula, pero sí comentan las actividades prácticas que realizan en el aula con relación a un determinado tema. Los niños/as usan más la lengua aimara fuera de las clases para comentar las actividades que hacen en el momento como parte de su vida diaria. Así, en estos espacios los escolares no expresan o hablan de los temas curriculares avanzados en clase.

A partir de las evidencias encontradas respecto a que los niños/as no expresan, en contextos fuera de las clases, comentarios en relación con los temas desarrollados, se puede inferir que, por un lado, no tienen, o no les dan, la suficiente oportunidad para hablar de los temas ante sus interlocutores (compañeros, miembros de la familia) o, por otro lado, las temáticas avanzadas, principalmente aquéllas alejadas de su contexto, no representan motivo para socializarlas fuera de las clases. Estas inferencias pueden profundizarse y comprobarse en futuros estudios.

En las interacciones verbales que se dan **en las clases** en torno al desarrollo de los contenidos temáticos, los niños/as usan mayormente la lengua aimara en la comunicación oral, aunque con influencia del castellano (préstamos léxicos). Los

escolares utilizan el aimara para distintas funciones propias de la lengua, como la función heurística, instrumental, interactiva y otras. Esto se observa, principalmente, en las actividades grupales y trabajos manuales donde los niños/as interactúan verbalmente con mayor intensidad y de manera fluida en aimara, ya sea con sus compañeros/as, o con el profesor.

De esta manera, en las interacciones verbales, tanto con el docente como con sus compañeros/as, los niños/as disfrutan de su lengua materna en el desarrollo de los contenidos temáticos, tal como plantea la Reforma Educativa. El aimara es el medio de expresión y comunicación principal de los escolares acerca de sus conocimientos, opiniones, sentimientos y emociones, manifestando también de esta manera el dominio que tienen de su lengua en las situaciones comunicativas que se dan en la clase.

Sin embargo, la intensidad del uso del aimara se reduce cuando el docente desarrolla temas alejados del contexto de los escolares, principalmente en el área de matemáticas. En estas situaciones, unas veces, simplemente se escucha el silencio de los niños/as, o expresiones con monosílabos o con algunas palabras en castellano y, en otras, los escolares recurren a préstamos del castellano. Esto se da esencialmente porque no encuentran los términos equivalentes en la lengua aimara. También se percibe el uso del castellano por la presencia de tres niño/as que tienen mayor dominio de este idioma y cuando el docente se dirige a la clase en esa lengua.

Pese a los beneficios observados con relación al uso mayoritario del aimara, respecto al castellano, por los niños/as, este hecho no coincide con los planteamientos de la Reforma Educativa, puesto que en ella se propone que se usen tanto la lengua materna como la segunda lengua en las diferentes áreas de conocimiento partiendo progresivamente, en el segundo ciclo, de un 25% hasta alcanzar un 50% y, manteniendo esta relación en el tercer ciclo. Este planteamiento debería efectivizarlo en el aula el docente. En el caso estudiado, el maestro recurre en forma alternada a las dos lenguas, sobre todo en las explicaciones de los temas, con predominancia del aimara.

Cuando se trata de la escritura y la lectura, se usa predominantemente el castellano, porque la mayoría de los contenidos temáticos son escritos y leídos en esta lengua. Esto se explica por los criterios y opiniones que tienen, tanto el profesor como la dirección de la escuela, a favor del fortalecimiento de las destrezas receptoras y productivas en la lengua castellana, quedando el aimara en el nivel oral después de que los niños/as han sido formados en su primera lengua. Esto lleva a inferir que, en la

Unidad Educativa, no se pretende llevar adelante el modelo de mantenimiento, para lograr el bilingüismo aditivo, tal como se proyecta en la Reforma Educativa, sino seguir un modelo de transición o más que eso reforzar la diglosia entre una opción del aimara oral y el castellano escrito.

Asimismo, entre los planteamientos de la RE están las sesiones diarias en castellano hacia el segundo ciclo. En relación con este punto, los niños y niñas del cuarto y quinto año de primaria no se benefician de las clases diarias en castellano como segunda lengua porque, como se dijo, el docente utiliza el aimara y el castellano de manera alternada con predominancia del primer idioma.

Los ámbitos de uso del aimara se han extendido al ámbito educativo gracias a la implementación de la EIB. Los niños y niñas usan fundamentalmente la lengua aimara, tanto fuera como en las clases; es decir, es su principal instrumento de comunicación para reflejar sus conocimientos a partir de su cotidianidad. Las diferencias entre los dos espacios es que fuera de las sesiones de clase los escolares no hablan de los temas en su lengua, en cambio en las clases sí lo hacen con algunas peculiaridades, como se especifica en el siguiente punto.

## **5.2. Contenidos orales en el uso de la lengua aimara**

Los contenidos que manifiestan los niños y niñas mediante el uso de su lengua, en permanente interacción verbal con el docente y sus compañeros/as, son muy variados; van desde una broma picaresca hasta comentarios de los temas que se trata en el aula.

Las expresiones están referidas, o se basan principalmente, en los conocimientos que poseen los niños/as, tanto los saberes asimilados en la vivencia cotidiana (indicadores de la naturaleza, cuentos, etc.), como las nociones aprendidas en la vida escolar. Así, los conocimientos previos de los escolares son incorporados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aspecto coherente con los planteamientos de la RE.

Los educandos comentan y explican los temas que se desarrolla en la clase en aimara, no sólo a petición del profesor sino también de manera espontánea. La extensión de las expresiones es, en general, corta y concisa, pues las mismas se plasman en palabras, frases y oraciones sencillas, respondiendo a la estructura gramatical del aimara. Sin embargo, son intervenciones valiosas y significativas que enriquecen las clases, que dan cuenta de que no sólo el docente es quien tiene la palabra, sino también los niños y niñas.

El tema del uso oral de la lengua también está relacionado con las funciones de la lengua. En la mayoría de expresiones que emiten los niños/as en aimara utilizan la

función informativa de la lengua, puesto que dan a conocer determinado conocimiento o información al profesor y a sus compañeros, en relación con los temas que se avanzan en la clase, por ejemplo, cuando explican, responden preguntas, comentan, etc. Esto, sin desmerecer la presencia de las demás funciones, propuestas por Halliday, como la función imaginativa que sale a relucir, por ejemplo, al expresar bromas.

Las locuciones de los niños/as en aimara son fluidas y ricas cuando se trata de temas relacionados a su contexto (por ejemplo el tema de los animales vertebrados e invertebrados). En cambio, cuando las temáticas no tienen referentes contextuales o están alejadas del ambiente cotidiano (cuerpos geométricos), el uso del aimara es limitado. En este tipo de temas, los niños/as en su habla, recurren frecuentemente a préstamos del castellano, al no encontrar equivalentes en el aimara, puesto que la mayoría de los vocablos que manejan pertenece al espacio familiar y cotidiano. Esto permite afirmar que, en las sesiones de clase, el uso del aimara tiene restricciones en cuanto a términos propios del ámbito escolar.

Los niños/as también son capaces de expresar en la lengua aimara, con seguridad y sin ningún temor, sus fortalezas y limitaciones en el desarrollo de las actividades de la clase. Además, son hábiles en dinamizar las sesiones en el aula, cuando expresan espontáneamente bromas llenas de creatividad y júbilo en su lengua. Las quejas, incluso las que se refieren al profesor, manifiestan igualmente que el niño/a no tiene temor de decir lo que le incomoda y molesta. Estos aspectos demuestran que a través del uso del aimara y la actitud abierta del profesor en la mayoría de las situaciones comunicativas, los niños/as adquieren mayor confianza en la clase, creando un ambiente de armonía en el marco de la interculturalidad. No se observaron casos similares respecto al castellano.

Las constantes intervenciones de los niños/as en aimara, tanto las referidas a los temas, como los comentarios informales y, por supuesto, su activa participación en la clase, dan cuenta de que éstos tienden a convertirse en constructores de su propio conocimiento, como lo plantean tanto la Reforma Educativa y los lineamientos del constructivismo, fortaleciendo así el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños/as.

Las anteriores situaciones expuestas, en torno a las expresiones de los niños/as en aimara, con relación a los contenidos temáticos desarrollados en la clase, manifiestan las potencialidades comunicativas y cognitivas de los escolares cuando utilizan su lengua materna, en bien de su propio aprendizaje y enriqueciendo los temas de la clase, con la ayuda del docente. De esta manera, los niños/as se convierten en

actores principales de la clase, puesto que a través de sus intervenciones verbales incorporan las opiniones, conocimientos y experiencias cotidianas que poseen conforme se desarrolla el tema. Además, dinamizan espontáneamente el aula con sus ocurrencias y curiosidades (bromas, comentarios) convirtiéndola en un ambiente de alegría y entusiasmo. Los educandos manifiestan oralmente contenidos temáticos por medio de su lengua, aunque con limitaciones en el léxico, en interacción con el docente y sus compañeros/as. Estos aspectos profundizan y muestran lo que realmente está ocurriendo con la lengua originaria en la práctica; es decir, en los procesos de aula, en este caso el aimara, desde el punto de vista de las voces de los niños/as.

Sin embargo, más allá de las particularidades destacadas en este estudio con relación al uso de la lengua aimara por parte de los niños/as y, a pesar de que esas prácticas orales son beneficios innegables, el aimara no está desarrollándose lingüísticamente en el ámbito escolar como uno esperaría a partir de la lectura de las propuestas de la RE. El aimara tiene restricciones en la terminología propiamente del espacio educativo, pese a los años de su uso en el aula, y aún está influenciada por el castellano, no sólo por el préstamo de términos nuevos, sino también se observa que se utiliza términos del castellano a pesar de existir los términos en aimara, que no son usados.

El análisis del contenido de las locuciones de los niños/as en interacción con el docente y sus compañeros permite afirmar que los escolares realmente aprenden y se desenvuelven satisfactoriamente en la clase por medio de su lengua aimara (lengua instrumental), ya que se observa en ellos una participación activa, constantes intervenciones verbales con relación a los temas que se desarrolla, actitudes de seguridad y confianza en sí mismos al plantear su punto de vista. Estos resultados estimulan y fortalecen la idea de continuar con el uso de la lengua materna de los niños/as en los procesos de enseñanza y aprendizaje, principalmente si se trata de un idioma originario, puesto que también supone contribuir y preservar una cultura.

### **5.3. Habilidades comunicativas que desarrolla el niño/a**

Los niños y niñas tienen la capacidad de usar la lengua aimara apropiadamente en las diversas interacciones verbales o situaciones comunicativas que se dan en la clase. En otras palabras, demuestran, en general, su competencia comunicativa al expresarse, porque los escolares saben cuándo hablar, de qué hablar, con quién, en qué momento, cómo y para qué hablar, en las conversaciones y diálogos que entablan con el profesor y sus compañeros, en torno a las temáticas que se desarrollan en las

diferentes áreas de conocimiento. De esta manera, las expresiones en aimara de los escolares son adecuadas al contexto comunicativo en el cual intervienen verbalmente; es decir, en general, tienen dominio oral de las competencias sociolingüística, gramatical y estratégica. Asimismo, desde el punto de vista de las habilidades comunicativas interpersonales básicas (BICS), los niños/as, en general, tienen dominio de su lengua en las interacciones verbales de las sesiones de clase.

Las expresiones que enuncian los niños/as en aimara están correctamente estructuradas gramaticalmente, a pesar de que algunas veces acuden a préstamos del castellano. Así, tienen dominio de la llamada competencia gramatical, que forma parte de la competencia comunicativa de un individuo. Igualmente, los enunciados de los niños/as están materializados en frases y oraciones sencillas, adecuadas a la situación comunicativa.

En función de lo anterior, los niños/as revelan diversas habilidades comunicativas a través de la lengua aimara, en interacción constante con el profesor y también entre ellos, en el transcurso del avance de los temas. Algunas de esas habilidades son: sugerir, cuestionar, corregir, deducir, entre otras. Los contenidos de estas habilidades tienen como punto de referencia los conocimientos que poseen, provenientes de su vida cotidiana o del ámbito escolar. Por ejemplo, cuando hacen sugerencias o cuestionamientos al profesor, los niños/as aportan y enriquecen los temas de la clase.

Cuando los niños/as expresan la habilidad de resumir con sus propias palabras los comentarios y explicaciones del profesor, hacen conocer que han comprendido y asimilado el tema tratado. También, al anunciar al profesor lo que van a hacer en una determinada actividad, los escolares indican que tienen cierta autonomía y responsabilidad en las actividades escolares.

Al ser capaces de preguntar o hacer sugerencias en la clase, los niños/as dan a conocer sus intereses y preferencias por las actividades prácticas, por los trabajos manuales y especialmente por los juegos. Del mismo modo, cuando cuestionan, contradicen, interrogan y corrigen, no sólo a sus compañeros, sino también al profesor, demuestran que son observadores activos en la clase, con relación a lo que se dice o se hace en la clase. Por lo mismo, los escolares invitan también a opinar al profesor, cuando sienten la presión de sus constantes preguntas. Así, los niños/as a través de su lengua, han aprendido a tomar la palabra y a expresar lo que piensan y sienten en un ambiente intercultural, lo cual no sucedía cuando solamente se desarrollaba los temas en castellano. Consideramos que estos aspectos son avances muy importantes de la EIB, pero que se conocen muy poco.

Por otra parte, las habilidades que expresan los niños/as en aimara, están relacionadas con su desarrollo cognitivo. Cuando los escolares deducen, suponen, reflexionan, establecen relaciones y otros, a partir de las afirmaciones, comentarios y preguntas del profesor o de sus compañeros/as, dan evidencias del desarrollo cognitivo que han alcanzado. Así, los niños/as están en permanente proceso de reflexión, hacia la producción de conocimientos más avanzados y elaborados, donde también tienen mucho que ver sus conocimientos previos. Es decir, los escolares van en camino hacia el dominio de los conocimientos y competencias académicas lingüístico-cognitivas (CALP), a pesar de las limitaciones lexicales de su lengua aimara.

Los conocimientos previos de la cotidianidad juegan un papel muy importante en la comprensión y asimilación de los temas, como se dijo antes, porque se constituyen en la base para el desarrollo cognitivo de los niños/as, lo cual, principalmente, se refleja cuando adecuan los temas al contexto que conocen, al aportar con ejemplos o al comparar un aspecto con otro.

Cabe mencionar, por otra parte, que los niños/as son capaces de enunciar preguntas en aimara, las cuales son importantes en su aprendizaje, porque no solamente se circunscriben a aspectos concretos y prácticos, sino están cargados de su interés y curiosidad por aprender y profundizar sus conocimientos en torno a los temas desarrollados en la clase.

De esta manera, por medio del uso de la lengua aimara en la comunicación oral, los niños/as son capaces de expresar distintas habilidades comunicativas relacionadas a las destrezas cognitivas. Estos elementos muestran que la lengua aimara, como lengua materna, es uno de los factores importantes que contribuye al aprendizaje y al desarrollo cognitivo de los niños/as, además de propiciar la participación activa, verbal y no verbal, de los niños/as en el aula con un pensamiento crítico y contextualizado.

Mediante el uso de su lengua materna, los escolares son activos colaboradores e interlocutores del docente, convirtiéndose en dinámicos participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta intervención o actuación de los niños/as excede el nivel prescriptivo, establecido en la clase, porque son capaces de sugerir, cuestionar y contradecir, aportando y enriqueciendo, de esta manera, los temas, tal como lo plantea el enfoque del constructivismo.

Las habilidades comunicativas identificadas en las expresiones de los niños/as, por medio del aimara, y su relación con el desarrollo cognitivo, se constituyen en aspectos que enriquecen o profundizan los planteamientos generales de la Reforma Educativa,

en referencia a lo que sucede en la práctica o en los procesos de aula con el uso oral de la lengua originaria y/o materna, que en este caso es el aimara.

#### **5.4. Desarrollo de la conciencia metalingüística**

En el desarrollo de las clases, los niños/as enuncian diversos elementos del desarrollo de su conciencia metalingüística en las interacciones verbales con el profesor y sus compañeros/as. Es decir, los escolares manifiestan conocimientos de su lengua aimara en el nivel fonológico, en el léxico y sobre la estructura sintáctica del idioma; además expresan conocimientos de su idioma con relación al castellano y, por último, su capacidad creativa a través del aimara.

Con relación a lo fonológico, los escolares reconocen la escritura correcta de las palabras en aimara, cuando hacen correcciones a sus compañeros/as e incluso al profesor, expresadas en su idioma, principalmente, guiados por su conocimiento lingüístico natural como hablantes del aimara y por los aprendizajes adquiridos durante anteriores gestiones escolares en el marco de la EIB. También identifican errores en la pronunciación del repertorio verbal que manejan sus interlocutores. Es decir, los niños/as han enriquecido y ampliado sus habilidades productivas orales y escritas respectivamente, en bien del desarrollo de su lengua.

En el nivel léxico, los niños/as conocen perfectamente el significado de las palabras aimaras que utilizan, y saben expresarlo, a veces con ejemplos. Inclusive van más allá, cuando observan la pertinencia de los términos en el contexto de uso de la lengua aimara. Asimismo, los educandos expresan con toda fluidez y seguridad términos aimaras, demostrando que manejan un determinado léxico. Es necesario mencionar también que los niños/as están conscientes de que algunas palabras del castellano no tienen equivalentes en aimara, y que no se puede acuñar términos sin tomar en cuenta al resto de los hablantes. Sin embargo, los niños/as incorporan vocablos nuevos en su repertorio verbal cuando escuchan términos que no conocen, esencialmente, en el habla del docente; este aspecto permite alejarse de los constantes préstamos del castellano y enriquecer su lengua aimara.

Otro aspecto importante de la manifestación de la conciencia metalingüística de los niños/as, es que son capaces de identificar la variante dialectal del profesor y socializarla a todos en la clase. Esta diferenciación se da en dos niveles: en el fonológico y en el léxico. Esta habilidad permitirá, a largo plazo, que los escolares sean capaces de aceptar y manejar nuevas variantes dialectales para practicar las relaciones interculturales, en el marco del respeto, con hablantes del aimara de otras regiones e incluso de otro país (Perú, Chile).

Estos conocimientos que expresan los niños/as, a través de la lengua aimara, enriquecen su léxico y hacen posible que continúen manteniendo y desarrollando la lengua aimara en el ámbito escolar, a fin de lograr el dominio de las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escribir, escuchar y leer), a pesar que la mayoría del repertorio verbal expresado por los escolares pertenecen a su cotidianidad y no a la terminología propia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual no es coherente con los propósitos de la RE, a cuatro y cinco años de usar la lengua aimara en las sesiones de clase. Esto no es casual porque el aimara ha estado restringido por la influencia del castellano por razones históricas, políticas, económicas, sociales y culturales desde la conquista española, lo que no permitió que se desarrollara en otros ámbitos, como el educativo.

En cuanto al conocimiento del orden sintáctico de la lengua, los niños/as, en sus expresiones, respetan la estructura gramatical básica del aimara (S-O-V), respondiendo a la situación comunicativa que se presenta, y saben cuándo alguno de sus compañeros/as no expresa adecuadamente una frase u oración y lo manifiestan en la lengua aimara. Además, son capaces de corregir al docente en el uso adecuado de los pronombres personales del aimara. Este conocimiento específico es un aporte valioso a la clase para el beneficio tanto de sus compañeros/as como también del profesor.

Los escolares también evidencian conocimientos de su lengua, en relación con el castellano, en la habilidad de traducir palabras del aimara al castellano y viceversa. No se encontraron situaciones donde tradujeran frases u oraciones, quizás porque no tuvieron la oportunidad para hacerlo. Se advierte que las traducciones al aimara son expresadas con mayor seguridad que aquéllas en que los niños/as tienen que traducir al castellano, lo cual se debe a que los escolares conocen mejor su lengua.

Igualmente, en relación con el castellano, los niños/as reconocen préstamos puros y mezclados en el habla del profesor y de sus compañeros/as. Estos préstamos también son identificados por los padres de familia, el docente encargado y los propios escolares en las entrevistas. Un porcentaje considerable de estos préstamos tiene su equivalente en la lengua aimara. Otros no los tienen, principalmente, en lo que se refiere a términos propios del ámbito escolar. Sin embargo, con los vocabularios y/o diccionarios aimaras elaborados para la ejecución de la Reforma Educativa y con la colaboración de los mismos hablantes, es viable recobrar los vocablos en desuso del aimara e incorporar nuevos términos no conocidos aún para su desenvolvimiento como lengua instrumental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por medio de la lengua aimara, los niños/as también expresaron su capacidad para inventar dichos y adivinanzas, según las experiencias de su cotidianidad, mostrando así su creatividad como hablantes de una lengua. Así, los niños/as no solamente enuncian aquellos conocimientos aprendidos en la vida escolar, sino también otros elementos que fueron adquiridos en la práctica al usar su lengua materna. El conjunto de estos conocimientos expresados muestra la creatividad y las potencialidades del niño/a, lo cual facilita su aprovechamiento en los procesos de aprendizaje.

Los elementos que expresan los niños/as sobre el desarrollo de la conciencia metalingüística, dan cuenta de que la presencia de la lengua aimara, como idioma materno y/o originario, en el desarrollo de los temas de las diferentes áreas de conocimiento, va más allá del simple uso, ya que implica procesos cognitivos y lingüísticos.

Del mismo modo, los elementos identificados con relación a la conciencia metalingüística de los niños/as, mediante el uso de lengua aimara, hacen posible, en cierta medida, mantener y desarrollar su lengua en el ámbito educativo, a pesar de las limitaciones, principalmente lexicales. Así, los escolares están en el camino hacia la utilización de vocablos propios del ámbito escolar.

Los resultados de la tesis, en función de las preguntas y los objetivos de la investigación, muestran claramente lo que sucede con el uso oral de la lengua aimara por parte de los niños y niñas de cuarto y quinto año de primaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las áreas de conocimiento. De manera general, se observa que el aimara es el principal instrumento de comunicación oral de los escolares y también del profesor, frente al poco uso del castellano, principalmente por parte de los educandos. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la lectura y escritura, puesto que estas habilidades se desarrollan mayormente en castellano. Estas situaciones no están de acuerdo con los planteamientos de la Reforma Educativa porque ésta pretende que se alcance a un 50% el uso de la L2 y la L1 en las cuatro habilidades, en el tercer ciclo. En este sentido, mantener la L1 solamente a nivel oral y la L2 en la escritura y la lectura significa abandonar el modelo de mantenimiento propuesto también en la RE para lograr un bilingüismo aditivo y se estaría reforzando la diglosia entre ambas lenguas. Es decir, se estaría dejando de usar la lengua originaria y utilizar solamente el idioma castellano en el ámbito educativo, lo cual marginaría, una vez más, a las lenguas nativas.

Las expresiones orales de los niños/as (y del profesor) en torno a los temas desarrollados en la clase demuestran que la lengua aimara tiene restricciones

lexicales, puesto que la mayor parte de la terminología pertenece al ámbito familiar y cotidiano. Por tanto, se evidencia la presencia de préstamos léxicos del castellano en el habla aimara para expresar contenidos temáticos específicos, principalmente respecto a los temas alejados del contexto sociocultural del niño/a.

A pesar de las limitaciones, el niño/a usa y disfruta de su lengua en la comunicación oral, cuyos beneficios son considerables con relación a lo que plantea la RE. Por medio del uso de la lengua aimara el escolar incorpora y aporta con facilidad sus conocimientos y experiencias previas a los temas que se desarrolla en la clase. La participación activa, tanto verbal como no verbal, evidenciada en los diferentes puntos, también demuestra que el educando es constructor de conocimientos nuevos, sin desmerecer la orientación del profesor. El niño/a ha aprendido a tomar la palabra, a comunicar sus saberes, conocimientos, sentimientos, observaciones, reflexiones y críticas. Estos aspectos fortalecen y enriquecen la EIB a partir de la práctica en aula.

Una de las conclusiones significativas, a pesar de no estar contemplado en los propósitos principales del estudio es con relación a la importancia de la cotidianidad. Se ha podido apreciar en los hallazgos del estudio, lo valioso de la vida cotidiana de los niños y niñas aimaras en su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la mayoría de los puntos desarrollados en la tesis, los escolares reflejan a través del uso oral de la lengua aimara las concepciones que tienen, sus conocimientos, sus experiencias y aprendizajes en la vida cotidiana; por ejemplo, los aportes que expresa en la clase. Se podría afirmar que ellos actúan, piensan y sienten a partir de su cotidianidad que es lo que más conocen. También la creatividad demostrada por los niños en las bromas, en los cuestionamientos, en las adivinanzas, en los refranes, entre otros es fruto del hecho de estar inmersos en la cotidianidad aimara. Así, la vida cotidiana es un espacio donde se generan los conocimientos y las creatividades.

Por otro lado, los niños al construir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas habilidades cognitivas y comunicativas, a través de su lengua, en el ámbito escolar y a partir de sus saberes previos, también enriquecen su cotidianidad transformándola en alguna medida, por ejemplo, las explicaciones que escucha del docente influyen en las concepciones que tiene de su entorno.

En relación con su lengua aimara, por medio de la cual se comunican, tiene una riqueza léxica considerable para nombrar los objetos y situaciones del entorno cotidiano, pues este idioma se especializó en este ámbito, sin embargo, esta terminología no es suficiente para expresar conocimientos propios del espacio

educativo, por lo que se da la influencia del castellano a nivel de préstamos.

Un aspecto muy relacionado a la cotidianidad es la noción de interculturalidad. En el transcurso del análisis de los datos y en la presentación de los resultados del estudio sale a relucir que en el ambiente áulico del cuarto y quinto de primaria se practican las relaciones de interculturalidad entre los niños/as y el profesor; por tanto ellos en alguna medida son interculturales. En este sentido, existe una relación de diálogo entre profesor y estudiantes en el marco del respeto y la aceptación. En el aula se comparten y socializan una serie de conocimientos y vivencias propias de la cotidianidad. Los niños conocen nuevos saberes y también el docente a través de las intervenciones verbales, principalmente en aimara, por ejemplo cuando los escolares hacen sugerencias, dan ejemplos, comentan, etc. De esta manera, tanto la actitud abierta y de escucha del profesor como la predisposición de los niños para participar y conocer nuevas cosas en las sesiones de aula permiten que realmente se practique la interculturalidad; y un elemento que favorece, en gran medida, es el uso de la lengua aimara. Sería muy enriquecedor enfocar con mayor detenimiento este aspecto en futuras investigaciones.

Cabe aclarar que de acuerdo a los objetivos, en la tesis se ha enfatizado el uso oral del aimara por parte de los niños y no así el desarrollo de la escritura en aimara; un punto que podría ser abordado en otras investigaciones. Sin embargo, en la presentación de los hallazgos se la toma en cuenta, en cierta medida, en función del uso oral, por ejemplo cuando los niños reconocen la escritura aimara en palabras que ellos mismo escriben y corrigen los errores, o bien cuando escriben palabras en la pizarra y explican el significado. Por otra parte, como se dijo anteriormente, en las sesiones de clase existe una relación diglósica en cuanto al uso del aimara y castellano, puesto que solamente se prioriza la lengua aimara en la comunicación oral y muy poco en la escritura y lectura. Este uso se restringe a escribir, en algunas oportunidades, palabras aimaras, refranes, adivinanzas y resúmenes de cuentos. En cambio, el uso del castellano está mayormente en la escritura y lectura. Las limitaciones de esta situación las puntualizaré más abajo.

Los hallazgos de la investigación no estuvieron regidos estrictamente por las competencias planteadas por la Reforma Educativa, sin embargo, en alguna medida, reflejan tales contenidos, principalmente respecto al área de lenguaje y comunicación por el carácter del tema de la tesis. Las competencias expuestas en el programa de estudio (1995), son aspectos que se tienen que cumplir gradualmente a futuro; en cambio, el estudio muestra resultados concretos en la práctica pedagógica con relación al uso oral de la lengua aimara en una escuela bilingüe, con datos precisos

que responden a los logros y al cómo fueron obtenidos.

Los beneficios del uso de la lengua aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje demostrados en la tesis son aún más valiosos cuando se mira el pasado, cuando los niños y niñas eran instruidos solamente en la lengua castellana. Un idioma muy distinta a la suya que no conocían ni sabían hablar; además de estar prohibidos para hablar su lengua en la clase. Las faltas a las “obligaciones y reglas” de la escuela eran motivo para ejercer la violencia simbólica y física. Los niños solamente eran receptores de conocimiento donde el único con libertad de expresarse es el profesor. Como se puede apreciar, todas estas situaciones toleradas por las anteriores generaciones que tenían como lengua materna una lengua originaria, hoy en día, en alguna medida, son superadas con el nuevo enfoque de la educación (constructivismo) y la educación intercultural bilingüe, tal como se evidencia en los hallazgos de la investigación.

Sin embargo, la nueva modalidad de educación que se ha implementado en las escuelas posiblemente tiene algunas limitaciones en cuanto al rendimiento de los niños/as, principalmente en la lectura y escritura. Aunque la investigación no estuvo dirigida a estos aspectos existen indicios, según las observaciones, que los niños no tienen el suficiente dominio de la capacidad de expresión escrita tanto en aimara como en castellano de acuerdo al nivel en el que están (cuarto y quinto año), tal como Arnold y Yapita (2000) exhortan a partir de su investigación. Esta dificultad la teníamos también en el anterior sistema de educación, y si realmente sucede esta situación con el nuevo enfoque, es necesario indagar en posteriores estudios cuáles son las razones para que los niños no puedan adquirir las habilidades de escritura, que es la principal preocupación de los padres de familia sobre todo en la lengua castellana.

Asimismo, una lengua no puede desarrollarse plenamente quedándose solamente a nivel oral, como sucede con el aimara en los procesos de aula, de acuerdo a los resultados de la investigación, es necesario que tenga su correlato escrito. Las cuatro habilidades hablar, escuchar, escribir y leer (Baker 1997: 31) están relacionadas y se retroalimentan entre sí. Esto es un punto central en la educación bilingüe y, al parecer, es una de las dificultades de los docentes, quienes no tienen claro el cómo hacer para que los niños desarrollen en la misma proporción las habilidades lingüísticas y comunicativas de ambas lenguas. Si se lograra este aspecto no se tendría opiniones contrarias y oposiciones de la comunidad educativa, sobre todo de los padres de familia, en contra de la EIB; de esta manera, se estaría consolidando el bilingüismo de mantenimiento con proyecciones hacia la educación secundaria.

En el futuro, valdría la pena continuar con este tipo de estudios, principalmente apuntar a temas como la situación del uso de la lengua originaria y/o materna en el contexto familiar y comunal por parte de niños y niñas que están formándose en el marco de la EIB. Es necesario dar una mirada específica al uso del castellano en un aula bilingüe, aspecto que no fue tratado con profundidad en esta tesis. De igual manera, sería de mucha utilidad analizar qué es lo que sucede con la lectura y escritura de la lengua originaria.

En este trabajo se ha visto con agrado que los niños/as tienen mucho que decir en las clases, algunas veces motivados por lo que afirma y explica el profesor y otras, simplemente porque necesitan decirlo y tomar la palabra. Para que los niños y niñas sean partícipes en clase, al margen del uso de su lengua, también es valiosa la actitud abierta y de escucha del profesor, como se evidenció en la mayoría de las oportunidades.

Asimismo, es muy importante tomar en cuenta los intereses y preferencias de los escolares, para beneficio de su aprendizaje como futuros hombres y mujeres, miembros de una comunidad, pueblo y/o ciudad. Se advierte que los niños/as tienen predilección por las actividades prácticas, por las clases al aire libre, en el campo y por los juegos. Se evidenció que los escolares participan mejor con aportes valiosos cuando los temas están contextualizados. Estos son elementos que habría que incorporar creativamente en las sesiones de clase, para que los niños/as puedan sentirse a gusto en el aula y atentos al tema que se desarrolla y para que encaucen su aprendizaje de manera eficiente y práctica.

Los conocimientos que manifiestan los niños/as de su lengua son muy valiosos y es necesario incorporarlos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, principalmente en el área de lenguaje y comunicación para fortalecer sus nociones sobre la lengua (lectura y escritura).

Para el progreso de la lengua aimara como lengua instrumental en las sesiones de clase es necesaria, como medida inmediata, no solamente el uso de diccionarios por parte de los niños/as, y del profesor, en el desarrollo de los contenidos temáticos, sino también propiciar la participación de los ancianos de la comunidad y los medios de comunicación masiva, cuyas emisiones son en aimara, para ir, gradualmente, alejándose de los préstamos del castellano, y por tanto, apuntar hacia el manejo de un aimara más rico en léxico en el ámbito educativo.

## **CAPÍTULO 6**

### **PROPUESTA: RECUPERACIÓN E INCORPORACIÓN DE TÉRMINOS AIMARAS EN EL AULA**

Con la implementación de la Reforma Educativa, la lengua aimara ha ampliado su ámbito de uso del contexto familiar y cotidiano al ambiente educativo. Esta incorporación del idioma aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje requiere crear nuevos términos para nombrar y designar aspectos y cosas específicamente educativas o propias de la escuela.

La propuesta que se plantea, respecto a la recuperación e incorporación de términos aimaras en el aula, responde a una de las conclusiones y preocupaciones de la tesis, como hablante de este idioma, en torno al desarrollo de la lengua aimara, como lengua instrumental al igual que el castellano, para el desarrollo de los contenidos temáticos en las diferentes áreas de conocimiento.

Con relación a la organización de la presentación de la propuesta, primeramente está la justificación o las razones que la motivaron; luego el objetivo, los destinatarios, los productos, el desarrollo de las actividades y, finalmente, los recursos necesarios para su implementación.

#### **6.1. Justificación**

De los hallazgos del estudio, a través del análisis de los datos a la luz de la teoría, se desarrolla a continuación algunos de los que motivaron la realización de la propuesta que se presenta:

1) Es muy valioso que los aportes de los niños/as sean ricos y fluidos en aimara cuando se trata de hablar sobre los conocimientos que tienen sobre su vida cotidiana y todo lo que ello implica. Nos referimos a los aportes que se dan sobre todo en las áreas de ciencias de la vida y lenguaje, en temas relacionados a su cotidianeidad (animales vertebrados, invertebrados, medios de comunicación). Así los niños/as expresan o hablan sobre esos temas, en la clase, ya sea respondiendo a preguntas, comentando o explicando. Sin embargo estas manifestaciones tienen limitaciones en cuanto al léxico, por lo cual se evidencia la presencia de préstamos del castellano. Los niños/as dominan las habilidades comunicativas interpersonales básicas (BICS), en cambio las competencias académicas lingüístico-cognitivas (CALP) están aún en proceso de adquisición, principalmente por la limitación lexical.

2) La situación es más crítica cuando se trata de temas que no están relacionados con la realidad de los escolares. En estos contenidos el uso del aimara se reduce (temas de matemáticas: división, cuerpos geométricos; en lenguaje: verbo, pronombre), y por tanto la influencia del castellano al nivel de préstamos es notoria. En algunas

ocasiones, simplemente se escucha el silencio en el aula por parte de los escolares o palabras sueltas en castellano. La existencia de préstamos también es reconocida por los padres de familia, el docente y los niños/as en las entrevistas, quienes reconocen en su habla la influencia del castellano.

Si bien en el habla aimara de los niños/as existen préstamos del castellano que no poseen su equivalente en el aimara, también se encuentran otros términos prestados que sí los tienen y que están siendo reemplazados por el castellano. Al respecto, es pertinente hacer notar que con la Reforma Educativa se hizo trabajos donde se rescataron términos aimaras que ya estaban extinguiéndose en el repertorio verbal de los hablantes y se acuñaron nuevos términos. Así se tiene entre otros, el “vocabulario pedagógico aimara” donde se encuentra el léxico que bien podría utilizarse para desarrollar contenidos temáticos en la lengua aimara y alejarse de los préstamos léxicos; pero este material es desconocido por los maestros, como en el caso de la Escuela Causaya, de acuerdo a las observaciones y las afirmaciones del profesor.

Al encontrar evidencias de que en el aula de cuarto y quinto de primaria no se usan formalmente textos en aimara ni tampoco los módulos de la RE, consideramos que con la ayuda de los diccionarios, con la colaboración de los propios hablantes (padres de familia, comunarios, niños/as), y con el apoyo de los medios de comunicación (radios locales de Tiwanaku), es posible recuperar e incorporar los términos en desuso y nuevos en el habla de los niños y niñas para lograr que tengan un vocabulario más rico en el ámbito educativo. De esta manera, los escolares abandonarán los constantes préstamos del castellano en su repertorio verbal aimara. Por último, con estas acciones se contribuirá al mantenimiento y desarrollo de la lengua aimara, de acuerdo con uno de los objetivos fundamentales de la Reforma Educativa, en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe, y con los propósitos personales de la investigadora como hablante del aimara.

Del mismo modo, la tarea de recuperación e incorporación de términos aimaras no sólo beneficiará a los niños/as, sino también a los padres de familia y en todo caso a los docentes, quienes serán los activos partícipes de este trabajo junto con sus estudiantes.

Las actividades que conlleva la recuperación de los términos aimaras formarán parte de la planificación curricular que hace el docente anualmente en el área de lenguaje y comunicación, desde el segundo ciclo de primaria a fin de que la propuesta tenga continuidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto está acorde con los programas de estudio de la RE, precisamente para el área de conocimiento

mencionada, como parte de las competencias, tanto para el segundo ciclo de aprendizajes esenciales como para el tercer ciclo de aprendizajes aplicados. Así, para el segundo ciclo, se plantea que, “en contextos en que la lengua materna no es el castellano, [el escolar] usa palabras nuevas y participa en la recuperación y uso de los términos en desuso de acuerdo a sus necesidades comunicativas”. Y respecto al tercer ciclo dice: “en los contextos en que la lengua materna no es el castellano, [el niño] contribuye al desarrollo de su lengua creando palabras nuevas e incorporándolas a su vocabulario de acuerdo a sus necesidades comunicativas” (UNSTP-UNICOM 1995a: 45).

## **6.2. Objetivo**

Recuperar términos en desuso e incorporar neologismos aimaras en el habla de los escolares, en el desarrollo de los contenidos temáticos de diferentes áreas de conocimiento, con la colaboración de profesores, padres de familia y comunidad, para contribuir al desarrollo del aimara como lengua instrumental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## **6.3. Destinatarios**

La propuesta en cuestión está dirigida principalmente a los niños y niñas del segundo ciclo de primaria, con la cooperación de los docentes, padres de familia, y comunarios, puesto que el desarrollo y mantenimiento de la lengua aimara no sólo es cuestión de unos cuantos, sino de todos los hablantes.

## **6.4. Productos de la propuesta**

La propuesta esta destinada a tener como producto tangible una carpeta o archivador individual de los términos aimaras recuperados, elaborados por los niños/as con la colaboración de los docentes, padres de familia y comunarios a partir de las actividades que se plantean más adelante. Además, los escolares elaborarán carteles ilustrativos de los distintos términos que se recobre para enriquecer su léxico. Estas actividades formarán parte del área de lenguaje y comunicación.

## **6.5. Desarrollo de las actividades de la propuesta por etapas**

### **6.5.1. Primera etapa: Socialización de la propuesta**

La propuesta será socializada por mi persona, tanto a la administración de la escuela, como a los profesores, en el momento en que retorne para hacer la devolución de los resultados encontrados en el estudio, a fin de que ambas actividades sean de beneficio para los niños/as, profesores y padres de familia. Además, dada la importancia del material para la ejecución de la propuesta, se proporcionará un

ejemplar del “vocabulario pedagógico aimara” a la Dirección de la escuela para que posteriormente se reproduzca para las bibliotecas de aula.

Una vez que la dirección y el personal docente se apropien y asuman la responsabilidad de la ejecución de la propuesta, las actividades de recuperación e incorporación de términos no tendrían éxito sin la participación y colaboración de las familias de los niños y niñas, comunarios y autoridades de la comunidad.

Por tanto, la dirección y los profesores encargados del segundo ciclo de primaria informarán y sensibilizarán sobre la importancia de las labores propuestas en beneficio de la lengua aimara, en las reuniones ordinarias que se lleva a cabo con los padres de familia y en las reuniones mensuales de la comunidad, para que todos brinden el apoyo necesario a sus niños/as en las actividades propuestas.

### **6.5.2. Segunda etapa: Acciones o trabajo en el aula**

Para iniciar las actividades de la propuesta, el docente contará con el “vocabulario pedagógico aimara”, como instrumento a ser utilizado en caso de necesitarlo en las acciones que se desarrollen en el aula.

De acuerdo con las necesidades comunicativas que se presenten en el desarrollo de los contenidos temáticos de las principales áreas de conocimiento (lenguaje, ciencias de la vida y matemáticas) y a partir de la identificación de préstamos léxicos en el aimara, el docente trabajará con los niños y niñas en la recuperación de términos que existen o que ellos conocen, pero que no se usan debido a la influencia del castellano y también se ocupará de nuevos vocablos. Asimismo, como último recurso, el maestro consultará el “vocabulario pedagógico aimara” para incorporar palabras nuevas en los diferentes temas, según su necesidad.

¿Cómo se hará lo anterior? En el avance de los temas el profesor debe estar atento al surgimiento de préstamos del castellano tanto en su habla como en las intervenciones verbales de los niños/as, e ir las anotando para trabajarlas posteriormente. También deberá pedir a los escolares que anoten las palabras prestadas o nuevas en un cuaderno destinado exclusivamente para ello. Esto será en los inicios de la propuesta, porque poco a poco los niños/as apoyarán al docente en la identificación de los préstamos.

A la conclusión de cada tema, los términos anotados serán socializados por el profesor conjuntamente con los niños/as, a fin de buscar un equivalente en aimara recurriendo al conocimiento inconsciente del niño/a o del mismo profesor. En caso de no existir el término requerido, el maestro consultará el “vocabulario pedagógico”, siempre con la participación activa del escolar.

Luego, los términos identificados serán registrados gradualmente por los niños/as en hojas bond con su correspondiente equivalente en aimara, por ejemplo, con oraciones de aplicación, o la definición del vocablo, dependiendo del año en el que está el escolar. Cuando sea posible, los educandos ilustrarán las palabras mediante dibujos, dejando a su creatividad, a fin de que comprendan e internalicen mejor el léxico. Estos trabajos serán acumulados en un archivador, en orden alfabético, al cual los escolares podrán recurrir cada vez que así lo necesiten. Cada niño/a realizará individualmente las láminas pero con la ayuda no sólo del profesor sino de sus compañeros reunidos en grupos para que exista mayor riqueza, tanto en las descripciones del concepto de un determinado término, como en los dibujos que la representen.

Igualmente, como una actividad complementaria, los niños/as efectuarán, por grupos, papelógrafos o carteles ilustrativos similares a las láminas, donde estén los términos aimaras ilustrados con dibujos. Estos trabajos serán expuestos en las paredes del aula para tenerlos a la vista cuando se los necesite.

Asimismo, una de las acciones que ayudará en la recuperación de términos aimaras en las interacciones comunicativas en el aula, es el aporte de los padres de familia y ancianos de la comunidad. Con este fin, es necesario invitar, cada vez que sea necesario, a un padre o anciano (miembros de la junta escolar y de la comunidad) para que participe de las sesiones de clase y aporte con sus conocimientos lexicales sobre un tema relacionado con la vida cotidiana de la comunidad.

¿Quién velará por su cumplimiento? Como se detalló arriba, el profesor será quien vele por el cumplimiento y la ejecución de las actividades de la propuesta, con la participación activa de los niños y niñas.

### **6.5.3. Tercera etapa: Actividades en el hogar y la comunidad**

De acuerdo a las observaciones en el hogar de los niños/as, toda su familia está reunida por las noches compartiendo la cena y comentando lo que se hizo en el día. Estos son los momentos en que se aprovechará para realizar las actividades propuestas siempre con la supervisión del profesor desde el aula en la consecución de las tareas.

Si bien no se puede garantizar el cumplimiento total de las actividades en el hogar, es pertinente plantearlas, porque con ello se está delegando responsabilidad a los niños y niñas, para que sean activos partícipes de la propuesta, dándoles espacios de autonomía, desde el punto de vista del constructivismo. Además, las acciones planteadas en el hogar serán consideradas como una tarea más de los escolares, que habitualmente el profesor suele darles. En parte, también se da oportunidad a los

hablantes de la lengua aimara para que colaboren en las tareas de la propuesta para bien del desarrollo de su lengua.

En este sentido, el profesor motivará a que los niños y niñas socialicen, o por lo menos muestren a su familia las láminas de términos trabajadas en clase, para que, en alguna medida, también sus padres y hermanos internalicen y usen estos términos en sus necesidades comunicativas, en beneficio del desarrollo y mantenimiento de la lengua aimara.

De igual forma, los escolares llevarán los papelógrafos o carteles ilustrativos a sus casas después de cierto tiempo de exposición en el aula, para allí socializarlos y mostrarlos pegándolos en las paredes, para que toda su familia los vea y conozca a fin de usar las palabras en su comunicación diaria. Principalmente, esta actividad servirá para que los niños/as puedan tener a la vista los vocablos en caso de necesitarlos en una situación comunicativa, al igual que en la escuela.

La familia del niño/a (padres, abuelos, hermanos/as) también formará directamente parte de las actividades de recuperación de términos en aimara, pues el profesor pedirá, algunas veces, a los niños/as que investiguen preguntando a los miembros de su hogar sobre un determinado término (préstamo del castellano), cuyo equivalente no se logró encontrar en aimara en el trabajo en el aula. En caso de identificar algún término con la ayuda de su familia, el niño/a lo anotará en un cuaderno destinado para ese propósito.

Como parte complementaria de lo anterior, también se encomendará a los niños y niñas que escuchen en sus tiempos libres<sup>68</sup> las emisiones en aimara de las radios locales (Tiwanaku, Qullasuyu, San Gabriel de La Paz, entre otras) para recolectar léxico que no conocen, con la ayuda de alguno de los miembros de su familia. Los vocablos identificados serán anotados en un cuaderno.

Tanto los vocablos recuperados en su familia como los identificados en las emisiones radiales, serán socializados posteriormente en el aula a inicios de la clase, para que luego cada uno de los niños incorpore en su carpeta de términos.

Otra de las actividades importantes de la propuesta es la coordinación con los medios de comunicación locales (radios) para difundir los trabajos de recuperación de términos en aimara realizados por los niños y niñas a todos los oyentes de las

---

<sup>68</sup> De acuerdo a los datos encontrados, los niños y niñas sí escuchan emisiones radiales en aimara, lo cual ayudará en el cumplimiento de la actividad planteada.

comunidades y unidades educativas aledañas.

Con este propósito, los profesores encargados del segundo ciclo de primaria y la dirección, acompañados de un representante de la junta escolar, coordinarán con los medios de comunicación locales que trabajan en Tiwanaku para que ellos proporcionen espacios de su programación, en los que algunos de los niños y niñas puedan socializar y difundir sus trabajos de recuperación de términos a los oyentes. En la coordinación, a fin de convencer a los técnicos de las emisoras y lograr su aceptación, los docentes y la dirección explicarán la importancia de las actividades de difusión para el mantenimiento y desarrollo de la lengua aimara, y evitar en alguna medida la influencia del castellano.

Con la realización de las actividades de difusión, los escolares se sentirán motivados hacia la labor que realizan; además, esta acción influirá en su autoestima y la valoración que tienen hacia la lengua aimara. Tanto el profesor como el director (a) acompañarán y colaborarán en las presentaciones. Esta actividad se realizará por lo menos tres veces al año.

La difusión de los trabajos de los niños/as tendrá efectos multiplicadores y será de beneficio, no sólo en la escuela y la comunidad donde los escolares están, sino también en las demás comunidades y escuelas aledañas, en bien del desarrollo y mantenimiento de la lengua aimara.

## **6.6. Tiempo**

Las actividades planteadas serán realizadas paralelamente con el desarrollo de los contenidos temáticos en cada área de conocimiento durante todo el año escolar del segundo ciclo de aprendizajes esenciales. Sin embargo, es posible que después de concluido el año escolar, el primero de la ejecución de la propuesta, los niños y niñas puedan retomar el archivador de términos el siguiente año para continuar usándolo y enriqueciéndolo conforme aumente la complejidad de los contenidos temáticos.

## **6.7. Recursos**

**Humanos.** Entre los principales agentes de ejecución de la propuesta están la dirección de la escuela, los docentes encargados, los niños y niñas, los padres de familia y las autoridades (junta escolar y comunidad).

**Materiales.** Para la consecución de las actividades de la propuesta, principalmente para los productos, son necesarios: lápices de colores o marcadores, lápices negros, borradores, papel bond tamaño oficio, hojas sábana para los papelógrafos o carteles, cuadernos de 50 hojas, archivadores, y particularmente, el diccionario o vocabulario

pedagógico aimara.

En cuanto a recursos económicos para la adquisición de materiales serán proporcionados por los mismos padres de familia, a comienzos de la gestión escolar, como habitualmente lo hacen. En cuanto al diccionario, como se dijo, será la dirección de la escuela la encargada de reproducir los ejemplares para cada una de las bibliotecas de aula.

### **6.8. Factibilidad**

La propuesta planteada sobre la recuperación e incorporación de términos aimaras es posible de aplicar porque las actividades están circunscritas al contexto donde se desenvuelven los niños y niñas, puesto que se pretende ejecutarla en el lugar de estudio, es decir, en la Unidad Educativa Causaya.

Los productos de la propuesta, el archivador de términos y los papelógrafos, fueron planteados en función a los hallazgos encontrados, ya que los niños/as demuestran en las sesiones de clase su predilección por las actividades manuales y prácticas (dibujar, pintar). Asimismo, se observa que los niños/as son hábiles al identificar una nueva palabra e incorporarla en su léxico. Además, se tiene evidencias de que los educandos escuchan las emisiones de las radios locales. Estos elementos hacen que sea factible la ejecución de las actividades trazadas.

En las entrevistas realizadas a los padres de familia, profesor y autoridades (mallku, junta escolar) también se percibe una preocupación por los préstamos lexicales del castellano en su habla aimara. Esta inquietud expresada impulsará para que ellos colaboren en las actividades de la propuesta. Con relación a las radios locales, se conoce que tienen programaciones en la lengua aimara y los funcionarios de estas emisoras son también de origen aimara, lo cual hace posible que cadyuven en las actividades de difusión.

La propuesta garantiza que los niños/as del segundo ciclo de aprendizajes esenciales recuperen los términos aimaras que están en desuso, por la influencia del castellano, y también incorporen nuevos términos en su repertorio verbal, según las necesidades de comunicación en el desarrollo de los contenidos temáticos. Las actividades de la propuesta también beneficiarán en el proceso, principalmente, a los padres de familia y profesores, quienes también conocerán, en cierta medida, los términos en desuso y los nuevos para utilizarlos en su comunicación habitual.

La ejecución de la propuesta significa contribuir, en alguna medida, al mantenimiento y desarrollo de la lengua aimara en el ámbito educativo y contrarrestar la influencia del castellano, que durante siglos resiste el idioma aimara.

El motivo principal que impulsó a plantear esta propuesta es el sentimiento de pertenencia e identidad a la cultura aimara y a su lengua. Como aimara es necesario contribuir, de alguna forma, a la continuidad y progreso de mi lengua para que su uso se difunda por todos los ámbitos de nuestra sociedad y no tenga nada que envidiar a las lenguas llamadas mayoritarias, principalmente al castellano, sobre todo en cuanto al vocabulario. Precisamente, la inquietud que inspiró al planteamiento de la propuesta son las limitaciones lexicales que tiene la lengua aimara en el contexto educativo, puesto que superar estas dificultades supone mantener y desarrollar el aimara como tal y evitar, en alguna medida, la influencia del castellano. Esta afirmación es una de las conclusiones a las que se llegó a partir del análisis realizado en el capítulo de resultados con la orientación de las preguntas y objetivos de investigación y la fundamentación teórica.

Finalmente, para concluir, considero importante destacar que entre los hallazgos más importantes de la tesis está el que los niños/as usan y disfrutan de su lengua aimara en las interacciones verbales con el profesor y sus compañeros/as en la clase. Esto se evidencia en las constantes intervenciones orales de los escolares en los diferentes temas que se desarrollan en el aula. Los educandos son permanentes interlocutores del profesor, ya que son capaces de dar opiniones, comentar y explicar el tema, dar sugerencias, hacer deducciones, plantear ejemplos, realizar cuestionamientos y críticas, entre otras. También los niños/as son los que dinamizan la clase por medio de sus bromas llenas de creatividad y aún mediante sus quejas. Por otra parte, socializan diversos conocimientos de su vida cotidiana y los que tienen de su lengua aimara, conforme se avanza los contenidos temáticos en la clase.

Sin embargo, también existen dificultades en el uso oral de la lengua aimara. Entre las principales están las limitaciones lexicales que tiene el aimara para expresar aspectos o cosas propias del ámbito escolar. Es decir, el aimara no cuenta con la suficiente terminología para su uso en el ámbito educativo, es por esta razón que los niños/as y el profesor recurren constantemente a préstamos del castellano.

Las anteriores características encontradas en los niños/as, gracias al uso oral de su lengua aimara y, en parte, también a la actitud abierta y a la dedicación del profesor, expresadas en la mayoría de las oportunidades, nos hacen ver lo que está sucediendo en la práctica áulica con el uso oral de una lengua originaria en el marco de EIB, a cuatro y cinco años de su incorporación, con la Reforma Educativa, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuelas.

De esta manera, los hallazgos y resultados sobre el uso oral de la lengua aimara, por

parte de los niños y niñas del cuarto y quinto de primaria de la Unidad Educativa Causaya, se constituyen en un aporte valioso para profundizar y enriquecer los postulados de la Educación Intercultural Bilingüe con relación al uso de las lenguas originarias en los procesos de aula, después de seis años de implementación de la Reforma Educativa, principalmente, en las escuelas rurales.

El tema, al igual que la propuesta, surge a partir de una inquietud personal como hablante de una lengua originaria, para contribuir al desarrollo de la lengua aimara en el ámbito educativo. A la conclusión del trabajo, queda la esperanza de que los hallazgos encontrados, sean de beneficio para todos aquellos que están comprometidos y tienen en sus manos la educación de los niños y niñas que tienen como lengua materna un idioma originario, principalmente en el área rural.

Asimismo, desearía concluir invitando a la realización de futuras investigaciones a partir del tema tratado en esta tesis, como por ejemplo sobre el uso del castellano en un aula EIB, la situación de la lectura y escritura, y el uso del aimara en el contexto familiar y comunal por parte de niños/as formados bajo los postulados de la RE. También podría estudiarse situaciones similares en otras escuelas EIB, en otras regiones como el quechua o bien en el oriente boliviano.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abascal, Dolores  
1994 "La lengua oral en la enseñanza secundaria" En Carlos Lomas y Andrés Osoro (comp.) **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.** Barcelona: Paidós. 159 – 179.
- Akmajian, Adrian, Richard A. Demers y Robert M. Harnish  
1987 **Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación.** Madrid: Alianza.
- Alberco, Véliz  
1997 **El valor pedagógico de las preguntas.** Un nuevo maestro para el milenio. Lima: Tarea.
- Albó, Xavier  
2000 **Iguales aunque diferentes: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia.** Cuadernos de investigación 52. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- Alcaraz, Enrique y María Antonia Martínez  
1997 **Diccionario de lingüística moderna.** Barcelona: Ariel S. A.
- Amadio, Massimo y Madeleine Zúñiga  
1989 **La educación intercultural y bilingüe en Bolivia. Experiencias y propuestas.** La Paz: MEC/UNICEF.
- Appel, René y Pieter Muysken  
1996 **Bilingüismo y contacto de lenguas.** Barcelona: Ariel Lingüística.
- Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita  
2000 **El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes.** Colección Academia N° 9. La Paz: UMSA – ILCA.
- Arratia, Marina, Celestino Choque y Marco Salazar  
2003 **El recorrido de la EIB en Bolivia.** CUA 2. Cochabamba: Proyecto Tantanakuy.
- Austin, John L.  
1996 **Cómo hacer cosas con palabras.** Barcelona: Paidós.
- Baker, Colin  
1997 **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.** Madrid: Cátedra.
- Barillas, Juan Alberto, Norma C. Blandón de Castro, Roberto Cañas, Álvaro Carrasco Guzmán, Marta Veis Escolero Quinteros, Irene Guadalupe Flores Durán, María de los Angeles Majano, Marco Antonio Marroquín, Enma Minora Méndez y Martín Eugenio Rodríguez.  
1997 **¿Tú aprendes? ¿yo enseño? Discurso y realidad en las escuelas salvadoreñas.** San Salvador: FEPADE – Ministerio de Educación – AID – HIID.
- Barral, Rolando  
2002 **Reforma Educativa. Más allá de las recetas pedagógicas, para comprender, desmitificar y transformar.** La Paz: Comunidad Científica en Educación "AYNI RUWAY".
- Becker, Julia  
1989 **Interacción del niño en el aula.** Guatemala: PRODIPMA – Universidad Rafael Landívar.

- Bertely, María  
2000 **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.** México: Maestros y Enseñanza – Paidós.
- Bruner, Jerome S.  
1995 **Desarrollo cognitivo y educación.** Madrid: Morata.
- Canale, Michael  
2000 “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En Miguel Llobera, D. H. Hymes, Nancy H. Hornberger, Michael Canale, H.G. Widdowson, Josep Maria Cots, Lyle Bachman y Bernard Spolsky. **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.** Colección Investigación Didáctica. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A. 63 – 81.
- Candela, María Antonia  
1994 “Argumentación y conocimiento científico escolar”. En M. Antonia Candela y otros. **La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico I.** México: DIE 33<sup>a</sup>. 5 – 21.
- Capella, Jorge y Guillermo Sánchez  
1999 **Aprendizaje y constructivismo.** Lima: Massey and Vanier.
- Carretero, Mario  
1993 **Constructivismo y educación.** Buenos Aires: Aique.
- Cassany, Daniel, Marta Luna y Glòria Sanz  
2000 **Enseñar lengua.** Sexta edición. Barcelona: Graó.
- Castro, Vanesa y Magdalena Rivarola  
1998 **Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa.** S/L: Convenio MEC – HIID.
- Choque, Roberto, Domingo Llanque, Gladys Muenala, Simeón Jiménez, Marcelino Sosa, Julia Santiak, Francesco Chiodi y Bartolomeu Giaccaria, J. Sánchez y Paulo Suess  
1992 **Educación Indígena. Transmisión de valores, bilingüismo e interculturalidad hoy.** Colección 500 años No. 13. Quito: ABYA – YALA.
- Chiodi, Francesco  
1993 “Los problemas de la educación bilingüe intercultural en el área de lenguaje”. En Wolfgang Küper (comp.) **Pedagogía intercultural bilingüe. Fundamentos de la educación bilingüe.** Tomo V. Quito: EBI – ABYA – YALA. 173 –205.
- Chirinos, Andrés  
1998 **Lealtad o utilidad de las lenguas indígenas en el Perú y Bolivia: Mirando más allá del año 2000.** Mimeo.
- Condori, Leandro y Esteban Ticona  
1992 **El escribano de los caciques apoderados. Kasikinakan purirarunakan qillqiripa.** La Paz: Hisbol/THOA.
- Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB)  
1991 **Hacia una educación intercultural bilingüe.** La Paz: Jayma.
- Corder, Pit  
1992 **Introducción a la lingüística aplicada.** México: Limusa.

- Corvalán, Graziella  
1982 **Las actitudes del maestro y el uso de la primera lengua en la clase.** Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- Cummins, James  
1981 “El rol del desarrollo de la lengua primaria en promover éxito académico para alumnos de lenguas minoritarias”. Capítulo X. En California State Department of Education (Ed.) **La escolaridad y los alumnos con lenguas minoritarias: un marco teórico.** Trad. Dra. Inés Pozzi. Los Angeles: Departamento de Educación del Estado de California. Mimeo.
- D’Emilio, Lucía  
1993 “Dos años de educación intercultural bilingüe en Bolivia: avances y dificultades”. En Wolfgang Küper (comp.) **Pedagogía intercultural bilingüe. Experiencias de la región andina.** Tomo V. Quito: EBI – ABYA –YALA. 251 – 271.
- Delval, Juan  
1998 **El desarrollo humano.** México: Siglo Veintiuno Editores.
- Díez, Alvaro y David Murillo  
1998 **Pueblos indígenas de tierras bajas. Características principales.** La Paz: Programa indígena – PNUD.
- Dubois, Jean, Mathée Giacomo, Louis Guespin, Christiane Marcellesi, Jean-Baptiste Marcellesi y Jean-Pierre Mével  
1979 **Diccionario de lingüística.** Madrid: Alianza.
- Edwards, Derek y Neil Mercer  
1994 **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.** Barcelona: Paídos/MEC.
- Fishman, Joshua  
1995 **Sociología del lenguaje.** Madrid: Cátedra.
- Flores, Mery  
2002 “Uso del aimara por parte de los niños, en los procesos de aula del quinto año de primaria de la Unidad Educativa Central Pillapi – Provincia Ingavi – La Paz”. Anteproyecto de tesis. Cochabamba: PROEIB Andes GTZ.
- Flores, Policarpio, Fernando Montes, Elizabeth Andia y Fernando Huanacuni  
1999 **El hombre que volvió a nacer. Vida, saberes y reflexiones de un amawt’a de Tiwanaku.** La Paz: Plural, Armonía y Universidad La Cordillera.
- Frisancho, Susana  
1996 **El aula: un espacio de construcción de conocimientos.** Lima: Tarea.
- Fuéguel, Cora  
2000 **Interacción en el aula. Estudio de caso.** Colección Educación al Día. Barcelona: Monografías Escuela Española – PRAXIS S.A.
- Gardner, Howard  
1997 **La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.** Barcelona: Paidós.
- Gleich, Utta von  
1993 “El bilingüismo – marco teórico”. En Wolfgang Küper (comp.) **Pedagogía intercultural bilingüe. Fundamentos de la educación bilingüe.** Tomo V. Quito: EBI – ABYA – YALA. 7 –90.

- Gomez, Donato  
1999 **Diccionario básico del idioma aymara.** La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos – UMSA.
- Gottret, Gustavo, Teresa del Granado, Waldemar Soliz, Beatriz Perez y Bertha Barreta  
1995 “Evaluación longitudinal del proyecto: Intercultural Bilingüe”. La Paz: SIP. Informe Preliminar - tercera parte. 112 – 192.
- Gottret, Gustavo  
1998 **Educación primaria.** La Paz: Universidad Americana.
- Halliday, M.A.K.  
1994 **El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado.** Colombia. Fondo de Cultura Económica.
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson  
1994 **Etnografía. Métodos de investigación.** Barcelona: Paidós.
- Heller, Ágnes  
1998 **La revolución de la vida cotidiana.** Barcelona: Península.
- Hymes, D. H.  
2000 “Acerca de la competencia comunicativa”. En Miguel Llobera, D. H. Hymes, Nancy H. Hornberger, Michael Canale, H.G. Widdowson, Josep Maria Cots, Lyle Bachman y Bernard Spolsky. **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.** Colección Investigación Didáctica. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A. 27 – 46.
- Innovación, Evaluación y Estudios Prospectivos, A. C. (IEEPAC)  
1992 **Manejo de grupos multigrado. Documento de apoyo al docente.** México: Dirección General de Educación Primaria.
- Instituto Nacional de Estadística (INE)  
2002 **Bolivia: características de la población. Censo Nacional de Población y Vivienda 2001.** Serie I Resultados Nacionales. Vol. 4. La Paz: INE.
- Jiménez, Luz y Mery Flores  
2001 “Usos, registros y discursos metalingüísticos en los procesos de capacitación de profesores en lecto-escritura en lengua originaria”. Informe de trabajo de campo I. Cochabamba: PROEIB Andes GTZ.
- Jolibert, Josette y Robert Gloton  
1999 **El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura.** Serie Renovación Pedagógica. Barcelona: Gedisa.
- Lakoff, George y Mark Johnson  
1991 **Metáforas de la vida cotidiana.** Madrid: Cátedra.
- La Razón  
2003 “La Reforma Educativa ha sido totalmente insuficiente”. La Paz. (20/08/2003).
- Lauracio, Hernan  
2001 “La lengua aimara y el castellano en el *wawa uta*”. Tesis de maestría. Cochabamba: PROEIB Andes GTZ.
- Lema, Ana María (comp.)  
1998 **Pueblos indígenas de la amazonía boliviana.** La Paz: AIP FIDA – CAF.

- Littlewood, William  
1996 **La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo.** Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Lomas, Carlos  
1994 “Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua” En Carlos Lomas y Andrés Osoro (Comp.) **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.** Barcelona: Paidós. Pág. 93-131.
- López, Luis Enrique  
1993 **Lengua. Materiales de apoyo para la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe 2.** La Paz: UNICEF.
- 1997 “La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación del proceso educativo bilingüe”. En Julio Calvo y Juan Carlos Godenzzi (comps.) **Multilingüismo y educación bilingüe en América y España.** Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas – CBC. 53 – 98.
- 2003 “Desarrollo y uso de la primera y la segunda lengua en la educación bilingüe: introducción para planificadores de la educación en contextos multiculturales y multilingües”. En Elizabeth Uscamayta y Vidal Carvajal (Edit.) **Qinasay: Revista de Educación Intercultural Bilingüe.** No. 1. Cochabamba: HP. 119-142.
- López, Luis Enrique y Wolfgang Küper  
2000 **La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas.** Cochabamba y Lima: Cooperación Técnica Alemana (GTZ).
- Luykx, Aurolyn  
1998 “La diferencia funcional de códigos y el futuro de las lenguas minoritarias”. En Luis Enrique López e Ingrid Jung (Comp) **Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación.** Madrid: PROEIB – Andes, DSE, Morata, S. L. 192 – 212.
- Mamani, Manuel  
1982 **Bilingüismo y su problemática educacional en la provincia de Parinacota (aimara – castellano).** Arica: Universidad de Tarapacá – O.E.A.
- Martínez, Juan Luis  
1996 **Contribuciones sobre educación intercultural bilingüe en Bolivia.** La Paz: CEBIAE.
- Martínez, Miguel  
1999 **La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico – práctico.** México: Trillas.
- MEC – UNICEF  
1993 **Vocabulario pedagógico aimara.** Chukiyawu: Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe.

- Montellano, Samuel, Hipólito Laura, Leandro Nina, Margarita Guerra, Juana Zelaya de Soliz y Andres Mamani.  
1992 **Orientaciones metodológicas para la atención de Escuela Multigrado.** La Paz: Ministerio de Educación y Cultura – UNICEF.
- Moreno, Francisco  
1998 **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.** Barcelona: Ariel, S. A.
- Nina, Leonardo y Mery Flores  
2001 “Seguimiento a egresados de INS-EIB Bolivia de Santiago de Huata y Warisata”. Informe de Trabajo de Campo II. Cochabamba: PROEIB Andes GTZ.
- Paradise, Ruth  
1994 “El conocimiento cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación”. En M. Antonia Candela y otros. **La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico II.** México: DIE 33<sup>a</sup>. 67 – 79.
- Pérez, Elizardo  
1992 **Warisata. La escuela ayllu.** La Paz: Ceres/Hisbol.
- Piaget, Jean  
1984 **La representación del mundo en el niño.** Madrid: Morata.
- Pineda, Jorge  
S/f **Lectura y escritura. Estrategias metodológicas para el aprendizaje significativo de la lectura y escritura de la lengua materna.** Guía didáctica. Cusco: EBI - Centro de Investigación y Capacitación Docente.
- Poth, Joseph  
1998 **La organización lingüística en contexto educativo plurilingüe. Esquema rector para una reforma lingüística en contexto escolar.** Guía práctica Linguapax N° 1. s/l: UNESCO.
- Pozo, Juan Ignacio y Miguel Ángel Gómez  
2000 **Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico.** Segunda edición. Madrid: Morata S.L.
- Prudencio, Bruno  
1997 **Memoria histórica de la provincia Ingavi del departamento de La Paz.** La Paz: Multigraf.
- Rockwell, Elsie, Ruth Mercado, Héctor Muñoz, Dora Pellicer y Rafael Quiroz  
1989 **Educación bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas.** Puno: Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García  
1996 **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Aljibe.
- Rojas, Raúl y Amparo Ruiz  
1998 **Apuntes de la vida cotidiana. Reflexiones educativas.** México: Plaza y Valdés.
- Romaine, Suzanne  
1996 **El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística.** Barcelona: Ariel S.A.

- Romero, Ruperto  
1993 "Importancia de los 'cuentos' en el desarrollo psicológico del niño". En Ruperto Romero (comp.) **Literatura oral en educación intercultural bilingüe**. Revista del PEIB – CEE. N° 1. La Paz: Comisión Episcopal de Educación. Pág. 65 – 89.
- Rotaetxe, Karmele  
1990 **Sociolingüística**. Textos de Apoyo Lingüística 13. Madrid: Síntesis.
- Ruiz, Uri  
2000 "La competencia comunicativa". En Uri Ruiz (Edit.) **Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria**. Madrid: Síntesis Educación. 101-136.
- Salmón, Josefa  
1997 **El espejo indígena. El discurso indigenista en Bolivia 1900 – 1956**. Colección Académica No. 5. La Paz: Plural/UMSA.
- Segunda Maestría EIB  
2001 "Definición de EIB". Cochabamba: PROEIB Andes. Mimeo.
- Serrano, Servando  
1996 **Reforma Educativa**. Cochabamba: Serrano.
- Siguán, Miguel y William F. Mackey  
1989 **Educación y bilingüismo**. Madrid: Santillana – UNESCO – AULA XXI.
- Siles, Olga  
2001 "Uso de los módulos quechuas en las unidades educativas de Pie de Gallo y Candelaria (Colomi - Cochabamba)". Tesis de maestría. Cochabamba. PROEIB Andes GTZ.
- Subirats, José, Ivonne Nogales y Gustavo Gottret  
1991 **Proyecto Escuela Multigrado: evaluación de su desarrollo en áreas rurales de Bolivia**. La Paz: UNICEF – CEBIAE.
- Tapia, Yanet  
2002 "Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el Distrito de Mañazo - Puno". Tesis de maestría. Cochabamba: PROEIB Andes GTZ.
- Torrice, Cassandra y Mario Yapu  
1999 **Políticas del sujeto y dinámica escolar. De las prácticas áulicas a la formación docente**. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. Informe.
- Tusón, Amparo  
1994 "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua" En Carlos Lomas y Andrés Osoro (comp.) **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua**. Barcelona: Paidós. 55 – 68.
- UNICOM  
S/f **La propuesta pedagógica de la Reforma Educativa**. La Paz: Reforma Educativa.
- Unidad de Desarrollo Institucional (UDI)  
2001 **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas**. La Paz: Reforma Educativa MEC y D - Bolivia.
- UNSTP-UNICOM  
1995a **Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa**. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano.

UNSTP – UNICOM

1995b **Reforma Educativa y Educación Intercultural y Bilingüe.** La Paz: Reforma Educativa.

UNST-P

1997 **Organización pedagógica.** Tercera edición. La Paz: Reforma Educativa.

Valiente, Teresa

1996 “Interculturalidad y elaboración de textos escolares”. En Juan Carlos Godenzzi (comp.) **Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía.** Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas”. 295 – 328.

Yule, George

1998 **El lenguaje.** Madrid: Cambridge University Press.

Zúñiga, Madeleine, Liliana Sánchez y Daniela Zacharías

2000 **Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino.** Lima: Ministerio de Educación del Perú – GTZ - KfW.

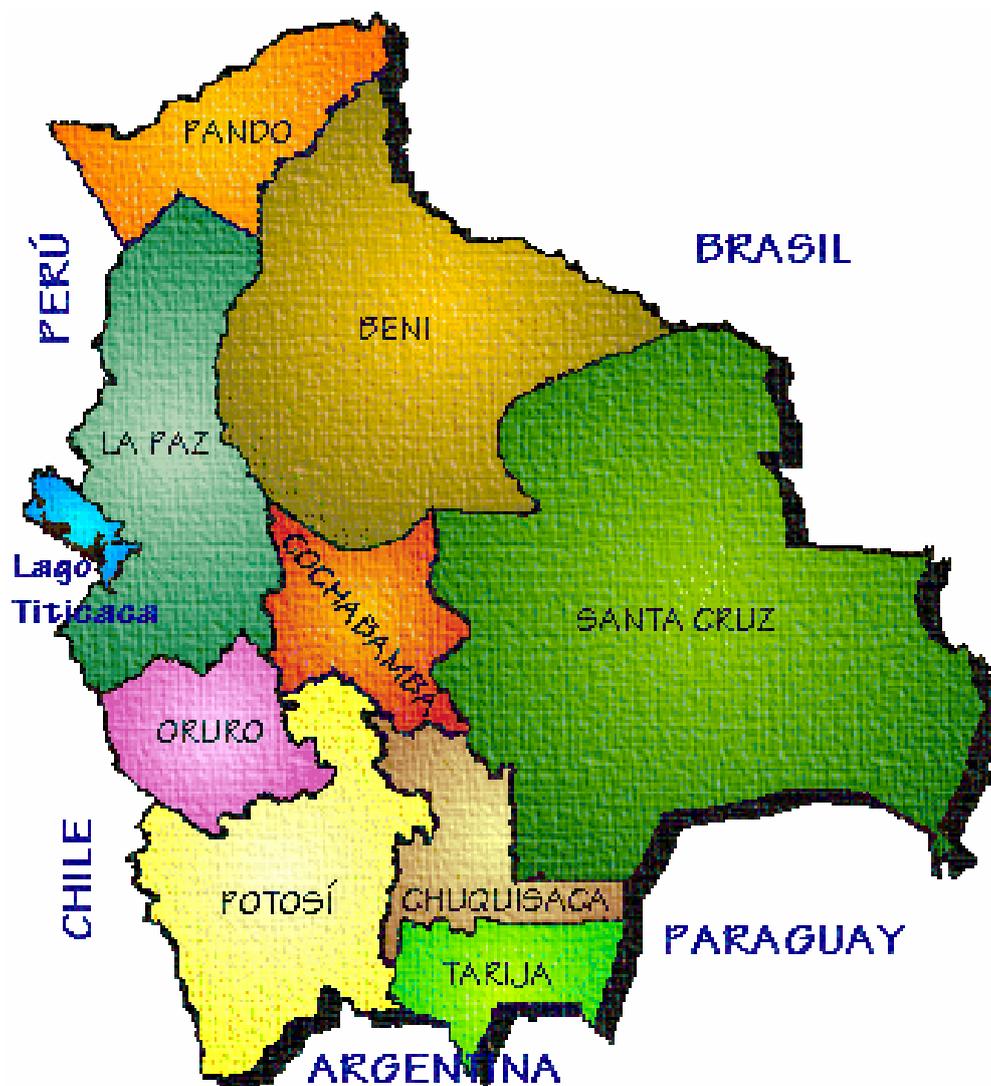
# ANEXOS

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1	MAPA DE BOLIVIA
ANEXO 2	MAPA DEL DEPARTAMENTO DE LA PAZ
ANEXO 3	MAPA DE LA PROVINCIA INGAVI – TIWANAKU - CAUSAYA
ANEXO 4	CROQUIS DEL AULA DE CUARTO Y QUINTO
ANEXO 5	FOTOGRAFÍAS
ANEXO 6	RELATO DE UN CUENTO EN AIMARA POR UN NIÑO DE QUINTO
ANEXO 7	LISTADO DE LOS SUJETOS ENTREVISTADOS
ANEXO 8	GUÍA DE OBSERVACIÓN DE AULA
ANEXO 9	GUÍA DE ENTREVISTA A LOS NIÑOS (AS)
ANEXO 10	GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL PROFESOR
ANEXO 11	GUÍA DE ENTREVISTA AL DIRECTOR DE LA ESCUELA
ANEXO 12	GUÍA DE RECOLECCIÓN DE DATOS DE LA COMUNIDAD

ANEXO 1

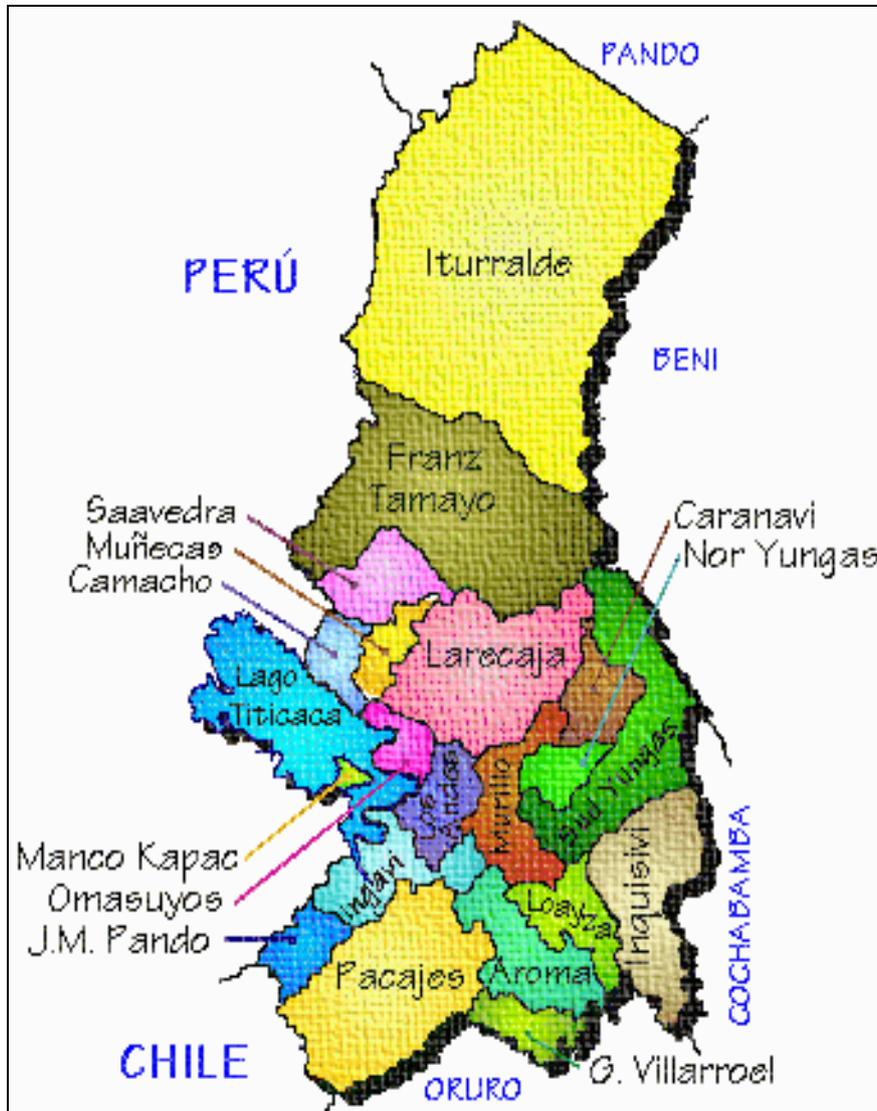
UBICACIÓN DEL LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN  
BOLIVIA



<http://www.aymara.org/mapa/bolivia.php>

ANEXO 2

UBICACIÓN DEL LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN  
DEPARTAMENTO DE LA PAZ



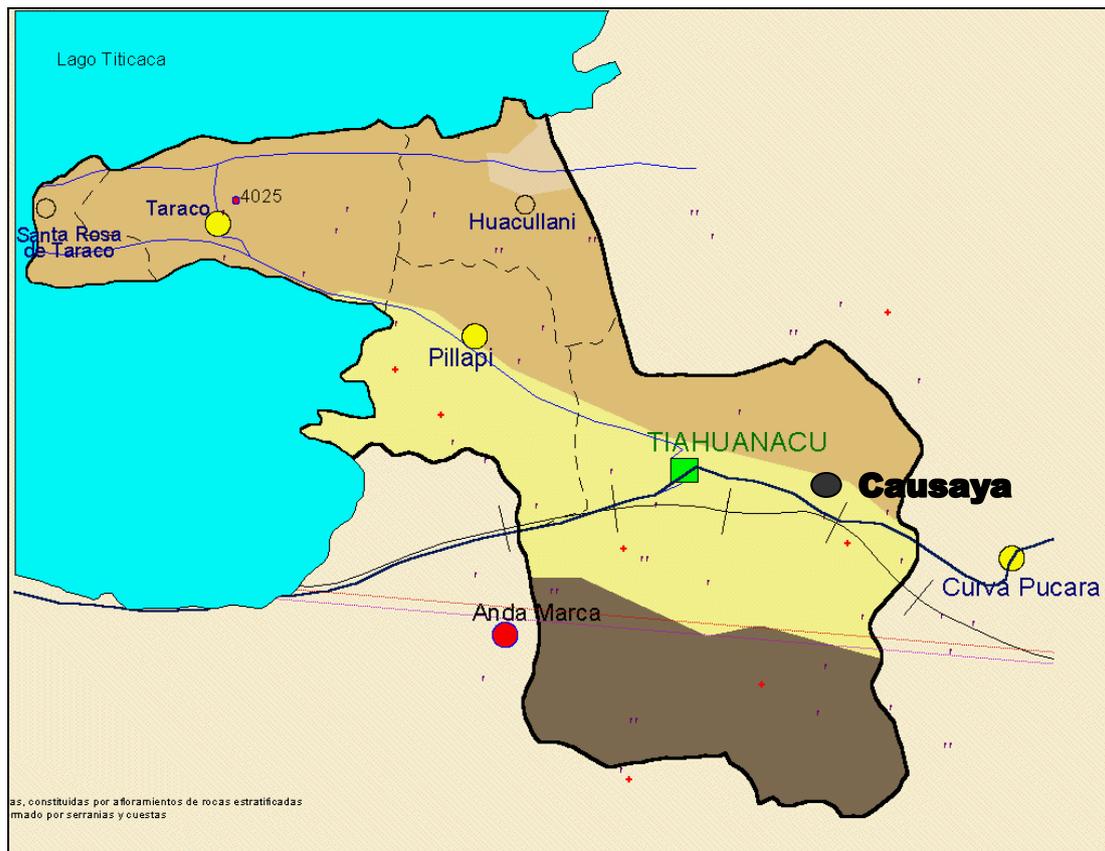
<http://www.aymara.org/mapa/lapaz.php>

ANEXO 3

UBICACIÓN DEL LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN  
PROVINCIA INGAVI



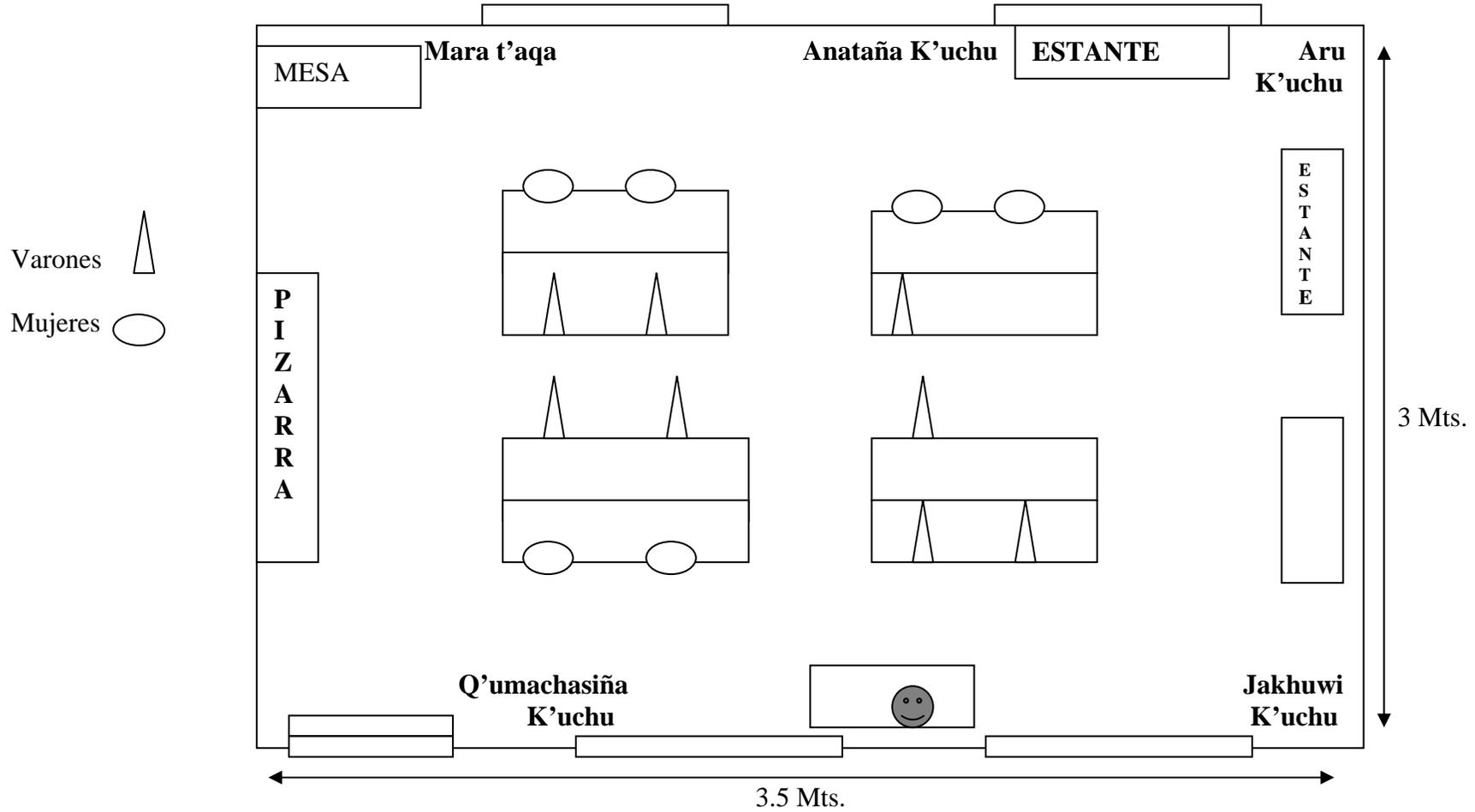
COMUNIDAD CAUSAYA



Fuente: División de Informática por el SIG – UDAPE.

ANEXO Nº 4

CROQUIS DEL AULA DE CUARTO Y QUINTO



**ANEXO 5**

**FOTOGRAFÍAS**



**Contexto de la comunidad de Causaya**



**Ancianos de la comunidad y su nieta**



**Configuración del aula de 4to. y 5to. año de primaria.**



**Rincón de matemáticas**



**Profesor y niños/as trabajan en grupos**



**Niñas trabajando con entusiasmo**



**Niños/as muestran sus trabajos**



**Suministro de desayuno escolar**

## ANEXO 6

### MÄ WAYNAMPI MÄ TAWAQUMPITA

(Un niño de quinto año de primaria relata un cuento)

Mä kutiw utxana mä jacha phunchhaw, tukuyxatän ukatxa uka mä waynamp mä tawaqunpix parlasixataynaw, jichhax janit nämpi sarxna sataynaw waynax, jichhax när tatajaxay tuqchitaspax sataynaw, sarxakiñani qhanaw tatamas mamamas tuqitam näw arxatasima sataynaw. Yaw sasaw satayna uka tawaqux.

Jutxapxataynaw, kawqharak utamasti sataynaw, khäyaskiw, sarakakiñani jak'achtanw sataynaw wal lup'itayn uka waynax, ukat uka taqawux sataynaw kamachtams, janiw kamachkitus sataynw ukatx jichhast saraskakiñaniy khayxakixiw, utapax uñstanxataynaw, khayax utajax, ukat purxapxataynaw. Ukat uka waynan mamapax, taykaxanw, ukat uka tayka akham parlasitayna kunatakirak irpasinpach uka qamir phhuchhapxti, jichhasti nayast kamacharakisti jan nä sum manq phayti, nayast aviriyajax phasist sataynaw taykax, jicchas uka paninirux waxtxataynaw, walikistaniw sataynaw, manq'asxapxataynaw.

Ukat utaparuw sarxapxatayna uka waynan, ukat arumäxanw, ukat mantxapxatayaw utaparux, ukat janiw uka waynax vilanikataynat, ukham arumanak ikisirina uka waynax, mantapxatayn ukat mantasinkakim sataynaw ukat mä jiruruw uchut'asitayn kayu ukat kamachtams satayn ukat, janiw kamachaskts kunrak akjar ukchastasti uchut'asw sataynaw tawaqux ukat mantasinkalim sataynaw ukat jichhast kunampirak ikiyasti sataynw uka waynax, mä thantha kuyrunakampikiw janxatawayatayna (los niños se ríen) tawaqur uka waynax ikxapxañani sataynaw .

Ukat uruxanw, wali sum ikt'axatayn tawaqux uka p'iya p'iya ikiñarakisä sataynaw ukat janiw akx kunapachatix khaysa markar sartx uksat alasinwayt akx, wal phuthupxapxatayn ukatalwaxataynaw ukat intis jalsunxataynaw ukat tawaqux sarta sataynaw ukat mayj thantha kuyrunakampikiw janxatawayxatayn ukat kunarak akast sas wal tuqxatayna ukat sarxä sarxä sataynaw ukat janí, saramtix janí saramtix sataynaw ukat wal uka tawaqux t'ixsuwayxatayn, ukat waynax wal llakisxatayna. Ukch'akiw (aplauzos).

(César Huanca, C.2A, 26/09/02)

## ANEXO 7

### LISTADO DE LOS SUJETOS ENTREVISTADOS

<b>NOMBRES Y APELLIDOS</b>	<b>FECHA DE ENTREVISTA</b>
1. Manuel Quispe (Anciano de la comunidad)	13/11/02
2. Calixto Quispe (Mallku)	5/11/02
3. Esteban Yujra (padre de familia)	5/11/02
4. Severo Huanca (Padre de familia)	12/11/02
5. Natalio Marca (Padre de familia)	12/11/02
6. Nora Luna (Directora)	12/11/02
7. Julián Quispe (Profesor 4to. Y 5to. de primaria)	7/11/02
8. Ruth Marca (niña de cuarto de primaria)	7/11/02
9. César Huanca (niño de quinto de primaria)	13/11/02
10. Entrevista grupal a la Junta Escolar	4/11/02
11. Entrevista a dos grupos de niños/as	13 Y 22/11/02

## **ANEXO 8**

### **GUÍA DE OBSERVACIÓN EN AULA**

#### **1. Uso del espacio**

- 1.1. Descripción de la infraestructura física del aula
- 1.2. Tipo de mobiliario y su forma de organización
- 1.3. Ambientación de los materiales disponibles
- 1.4. Ubicación y desplazamiento de los niños (as)
- 1.5. Desplazamiento del profesor en el aula

#### **2. Uso de materiales**

- 2.1. ¿Qué materiales usa el profesor en las diferentes áreas de conocimiento?
- 2.2. ¿Cómo utilizan los niños el material?

#### **3. Uso de la lengua aimara**

- 3.1. ¿Qué lenguas usa mayormente el profesor en las diferentes áreas de conocimiento?
- 3.2. ¿Cuándo tiempo dedica el profesor al uso de lengua aimara en cada área de conocimiento?
- 3.3. ¿Para qué utilizan oralmente los niños(as) el aimara en las diferentes áreas de conocimiento?
- 3.4. ¿Qué comentarios hacen los niños (as) entre ellos en su lengua?
- 3.5. ¿Qué expresan cuando se dirigen al profesor en su lengua?
- 3.6. ¿Qué dicen frente a una persona ajena a la escuela?
- 3.7. ¿Qué léxicos nuevos manifiestan los niños (as) con relación a lo que dice el profesor?
- 3.8. ¿En qué momentos y actividades los niños (as) usan oralmente la lengua aimara?
- 3.9. ¿Qué habilidades comunicativas desarrolla el niño (a) a través del uso de la lengua aimara?
- 3.10. ¿Los niños (as) son bilingües?
- 3.11. ¿Qué grado de bilingüismo tienen los niños (as)?

## ANEXO 9

### GUÍA DE ENTREVISTA A LOS NIÑOS (AS)<sup>1</sup>

#### 1. Datos generales

Nombre del niño (a)	Edad	Procedencia	Idiomas que habla
-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----

#### 2. Uso de lenguas

2.1. ¿En qué lengua enseña el profesor?

2.2. ¿Enseña en lengua aimara en todas las áreas de conocimiento?

2.3. ¿Entre ustedes conversan en aimara sobre los temas que desarrolla el profesor(a) en el aula y fuera de ella?

2.4. ¿De qué les gusta hablar en aimara en las clases con el profesor?

2.5. ¿Cuándo el profesor les pregunta en qué lengua le contestan?

2.6. ¿En qué lengua les gusta hablar sobre los temas que avanza el profesor?

2.7. ¿En qué lengua les hablan sus padres en casa?

2.8. ¿Puedes explicarme lo que han hecho la semana pasada en matemáticas, ciencias de la vida y lenguaje?

---

<sup>1</sup> La entrevista se realizará en aimara.

## ANEXO 10

### GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL PROFESOR<sup>2</sup>

#### 1. Datos generales

1.1. Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_

1.2. Edad: \_\_\_\_\_ 1.3. Procedencia: \_\_\_\_\_

1.4. Años de servicio: \_\_\_\_\_

1.5. Lenguas que habla: \_\_\_\_\_

1.6. Nivel de instrucción: \_\_\_\_\_

#### 2. Formación y trayectoria del docente

2.1. ¿Dónde estudió?

2.2. ¿En qué escuelas trabajó?

2.3. ¿Qué capacitaciones recibió en cuanto al manejo de la lengua aimara?

#### 3. Uso de lenguas

3.1. ¿En qué momentos de la clase usa la lengua aimara y el castellano en las diferentes áreas de conocimiento?

3.2. ¿Cuánto tiempo dedica a cada una de las áreas de conocimiento?

3.4. ¿Sobre qué hablan los niños (as) en aimara cuando les pregunta sobre algún tema?

3.5. ¿En las actividades de las diferentes áreas de conocimiento para qué usan oralmente la lengua aimara los niños (as)?

3.6. ¿Los padres de familia están de acuerdo con la enseñanza en la lengua aimara en la escuela?

3.7. ¿Qué argumentos dan al respecto?

3.8. ¿Cómo participan los padres de familia, junta escolar y autoridades comunales en la educación de sus hijos?

---

<sup>2</sup> La entrevista se realizará en aimara.

## **ANEXO 11**

### **GUÍA DE ENTREVISTA AL DIRECTOR DE LA ESCUELA**

#### **1. Datos generales**

1.1. Nombres y apellidos: \_\_\_\_\_

1.2. Edad: \_\_\_\_\_ 1.3. Procedencia: \_\_\_\_\_

1.4. Años de servicio como docente: \_\_\_\_\_

1.5. Idiomas que habla: \_\_\_\_\_

#### **2. Datos fundacionales y demográficos de profesores y alumnos**

2.1. Nombre completo de la Unidad Educativa

2.2. Antecedentes históricos y año de fundación

2.3. Escuelas seccionales que pertenecen a la Unidad Educativa (número de profesores y alumnos diferenciados por género)

#### **3. Datos demográficos de los profesores y alumnos**

3.1. Número de docentes.

3.2. Nivel de formación y años de servicio de los docentes.

3.3. Lenguas que hablan

3.4. Número de alumnos de pre-escolar a quinto (varones y mujeres).

3.5. Lenguas que hablan mayormente los niños (as)

#### **4. Infraestructura y equipamiento**

4.1. Número de aulas y condiciones físicas

4.2. Servicio de biblioteca.

4.3. Equipo de computación

4.4. Servicios de luz, agua, teléfono y otros

4.5. Baños

#### **5. Participación y apoyo institucional**

5.1. ¿La junta escolar y las organizaciones comunitarias participan en las actividades de la escuela?

5.2. ¿Los padres de familia tienen interés en la educación de sus hijos?

5.3. ¿En qué lengua se realizan la reunión de los docentes?

5.4. ¿En qué lengua se realizan la reunión de los padres de familia?

5.5. ¿Qué tipo de apoyo reciben de parte de la Distrital de Educación y directamente de la Reforma Educativa?

5.6. ¿Qué tipo de otros apoyos reciben (ONGs.)?

## ANEXO 12

### GUÍA DE RECOLECCIÓN DE DATOS DE LA COMUNIDAD

#### 1. Datos generales

1.1. Nombre del entrevistado: \_\_\_\_\_

1.2. Edad: \_\_\_\_\_ 1.3. Cargo (en caso

necesario): \_\_\_\_\_ 1.4. Comunidad: \_\_\_\_\_

1.5. Año de fundación: \_\_\_\_\_

#### 2. Servicios que tiene la comunidad

2.1. Luz \_\_\_\_\_ 2.2. Agua \_\_\_\_\_

2.3. Salud \_\_\_\_\_ 2.4. Otros \_\_\_\_\_

#### 3. Datos contextuales

3.1. ¿Cuáles son las vías terrestres de comunicación (caminos principales y secundarios)?

3.2. ¿Cuál es la distancia de la comunidad a la ciudad de La Paz?

3.3. ¿Con qué comunidades limita?

3.4. ¿Qué tipo de organizaciones existe en la comunidad?

3.5. ¿Qué idiomas se habla en la comunidad?

3.6. ¿Cuál de las lenguas se usa mayormente en las conversaciones de las familias?

3.7. ¿En qué lengua hablan los padres de familia a sus hijos?

3.8. ¿Qué opinión tienen los padres de familia respecto a la enseñanza en aimara a sus hijos?

3.9. ¿Las autoridades comunales participan y apoyan en las actividades de la escuela?, ¿Cómo?

3.10. ¿Qué actividades culturales hay en la comunidad (fiestas patronales, aniversarios, trabajos comunales)?

3.11. ¿Los padres de familia escuchan la radio?

3.12. ¿En qué lengua escuchan la radio?

3.13. ¿Qué determina el uso del aimara o del castellano en las personas bilingües de la comunidad?