

Cuadernos Interculturales

Cuadernos Interculturales
Universidad de Valparaíso
cuadernos.interculturales@yahoo.es
ISSN (Versión impresa): 0718-0586
CHILE

2007

Celia González Estay

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA APRENDER UNA L2 VERNÁCULA (LENGUA
AYMARA) CON PARTICIPACIÓN DE ASESORES CULTURALES ANDINOS

Cuadernos Interculturales, Segundo semestre, año/vol. 5, número 009

Universidad de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

pp. 49-62

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



PROPUESTA METODOLÓGICA PARA APRENDER UNA L2 VERNÁCULA (LENGUA AYMARA) CON PARTICIPACIÓN DE ASESORES CULTURALES ANDINOS*

A METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR LEARNING A VERNACULAR L2 (AYMARA
LANGUAGE) WITH THE PARTICIPATION OF ANDEAN CULTURAL COUNSELORS

Celia González Estay**

RESUMEN

El aprendizaje de una segunda lengua vernácula ha seguido siendo un gran desafío para la educación intercultural en América Latina. Nuestro artículo pretende socializar una experiencia que se inició en el Programa Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad Arturo Prat de Iquique (UNAP) para jóvenes andinos, versión 2006-2009.

Palabras claves: *aprendizaje segunda lengua, lengua vernácula, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.*

ABSTRACT

Learning a foreign language is still a great challenge for intercultural education in Latin America. The aim of this article is to report an experience that began in the EIB Program the University Arturo Prat of Iquique (UNAP) for young Andean students, 2006-2009.

Key words: *learning languages second, native language, Education Intercultural Bilingual Program.*

1) ANTECEDENTES

La emergencia y vitalidad que está produciendo la educación intercultural en el mundo, en general no es una situación aislada ni focalizada a la comunidad latinoamericana indígena, sino también a la realidad europea y de otras latitudes donde el peregrinaje hacia mejores opciones de vida ha significado desplazamientos de comunidades de inmigrantes que han ido, silenciosamente, instalándose en geografías donde la cultura y la lengua pasan a ser elementos que deben asumir, no obstante, con un costo identitario que pudiera granjear semillas hacia la intolerancia y la discriminación en este proceso del aprender una nueva forma de convivencia.

* Recibido: abril 2007. Aceptado: diciembre 2007 (por el Consejo Editorial)

** Departamento de Educación y Humanidades, Universidad Arturo Prat, Chile.
E-mail: celiagon@unap.cl

Ya no es posible hacer paso atrás en el desconocimiento de nuevas realidades culturales, cuando la rueda avasalladora de la globalización se ha encargado, paradójicamente, de visibilizarla.

En nuestra realidad indígena latinoamericana, se está tratando desde la década de los sesenta del siglo pasado de implementar tímidamente la educación intercultural como una necesidad emergente de los mismos pueblos originarios, donde signifique esencialmente recuperar lo que se ha estado perdiendo culturalmente en las comunidades indígenas que han emigrado hacia las ciudades. Así nace la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), que se ha mantenido en algunas realidades y, luego la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La primera se refiere al énfasis que se le da al bilingüismo, especialmente en aquellas comunidades que siendo mayoritariamente hablantes de lengua originaria, deben aprender el español como lengua de la ciudad, estando la interculturalidad supeditada al criterio primero. En el segundo caso, la preeminencia se enfatiza en el proceso de sensibilización y formación en la interculturalidad, teniendo, entonces, el bilingüismo un segundo momento.

Es así como en países vecinos del nuestro, han oficializado la interculturalidad y el bilingüismo mediante la implementación de Institutos de Formación de Profesores¹¹. En Chile, es sólo a partir de la década de 1980 que se oficializa un Programa de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente del Ministerio de Educación (MINEDUC), y que ha acogido la situación de las escuelas rurales, cuya situación educativa de niveles de rendimiento ha sido siempre muy por debajo de la media nacional².

2) CRONOLOGÍA POLÍTICA DE LA INTERCULTURALIDAD EN CHILE

El proceso de reconocimiento de la realidad indígena se ha dado en nuestro país a partir de la década de los ochenta cuando, en el año 1989, se realiza la primera propuesta para los pueblos indígenas bajo la presidencia de Patricio Aylwin, quien suscribe el compromiso oficial del Acta de Nueva Imperial. En el año 1990 se impulsa la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)³³ que reconoce, en uno de sus artículos, la diversidad cultural indígena existente en nuestro país. De esta manera, se da inicio desde la Reforma Educacional a la visibilización de los pueblos indígenas, consolidándose este proceso con la promulgación de la Ley Indígena en el año 1993. En la presidencia de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, se realiza el Pacto por el Respeto Ciudadano. En el año 2000, estando ya Ricardo Lagos a la cabeza del gobierno, se constituye la Formación Grupo de Trabajo para los Pueblos Indígenas, estableciéndose también el mismo año la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato hacia los pueblos Indígenas. El 2002 nace el

¹ Por ejemplo el caso de Bolivia.

² Los resultados arrojados por el SIMCE demuestran la persistencia de que los logros de aprendizaje en el ámbito rural están por debajo de la media urbana y nacional. Ver: www.mineduc.cl.

³ N° 18.962 de donde se desprende el Decreto 40 en cuyo artículo 5° manifiesta la aparición por primera vez y en forma explícita de la readecuación de los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para cumplir con las exigencias de la enseñanza bilingüe de la ley 19.253, que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y creación de la CONADI, como la regularidad del bilingüismo en idioma extranjero, y creación de proyectos propios de experimentación curricular.

Programa Orígenes con aportes del BID y con la participación intersectorial del Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN), del Ministerio de Educación (MINEDUC), del Ministerio de Salud (MINSAL), del Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP), la Corporación Nacional Forestal (CONAF) y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), que firman un convenio como co-ejecutores del programa. A partir del 2004 se anuncia la Política de Nuevo Trato, liderada por el presidente Ricardo Lagos⁴⁴.

2.1. Interculturalidad y Educación

El reconocimiento de la diversidad de pueblos originarios en nuestro país, a partir de la Ley Indígena 19.253 del año 1993, ha impulsado una serie de actividades a nivel educacional, político y social para revalorar las diversas culturas que se encontraban subyacentes en el corpus mental del chileno.

Es en este contexto que la educación intercultural ha emergido aceleradamente en pos de establecer un espíritu de sensibilización frente a la temática de revalorar la realidad indígena, situación que se puede constatar ya sea través del restablecimiento de la demanda para que el parlamento chileno acepte el Convenio 169 de la OIT, o mediante el reconocimiento que hizo la presidenta Michelle Bachelet en su discurso de ingreso a la presidencia sobre estas materias.

En el caso del norte chileno los aymaras son la población indígena más presente y viviente⁵⁵. No obstante esta vitalidad demográfica, no existe un correlato en lo lingüístico. En efecto, distintas investigaciones han demostrado una realidad rescindente en lo lingüístico, donde se ha roto el eslabón de transmisión oral, y en donde los actuales padres ya no hablan la lengua, pues sus intereses se han focalizado en la vida urbana y la actividad comercial como estilos de vida (Gunderman, 1990a, 1990b, 1997; Espinosa, 1996, 1999, 2003). Solamente se cuenta con los ancianos; es decir, los abuelos que permanecen en los poblados como testigos casi mudos de lo que ellos aún usan y valoran: su lengua y cultura.

Es en este sentido que la educación posee un débito, pues aún tenemos altos índices de niños andinos en zonas urbanas y rurales que se encuentran con un tipo de producción del español estructuralmente deformada que los obstaculiza para competir con sus pares en el proceso de aprendizaje.

Tenemos claridad que este proceso adquiere calidad de bueno u óptimo en la medida que el niño aprende en su lengua materna, pero ¿cómo hacerlo posible si nos encontramos con niños que han aprendido a hablar un español dado por sus padres, quienes lo manejan defectuosamente producto del sincretismo cultural y el contacto lingüístico, produciéndose lo que actualmente estaríamos reconociendo como Castellano Andino⁶

⁴ Fuente: www.programaorigenes.cl

⁵ El Censo de 2002, en la sección *Según Pertenencia*, arroja un total de 48.501 aymaras en todo Chile, concentrándose en la I Región un número de 40.934. Sin embargo, es interesante la sección de *Se Considera Perteneciente*, donde el número total de aymaras asciende a 48.477 a nivel nacional, y de sólo 15.461 para la I Región.

⁶ Este planteamiento se ha ido perfilando en estudios a nivel de hablantes andinos por autores locales,

Es sabido que los grandes problemas existentes en los niños de las zonas rurales andinas del norte de Chile, se deben a la imposibilidad que tienen para mantener una competencia tanto del castellano como del aymara, creándose de este modo un obstáculo silencioso que confabula contra el proceso de aprender en igualdad de condiciones respecto a los niños no indígenas. Frente a esta problemática, no nos queda sino la opción de consolidar de una vez la lengua materna que se les ha legado: el castellano, sin dejar en ningún caso la enseñanza del aymara para que ellos reconozcan a través de ella su cultura y su identidad.

Por este motivo nuestra experiencia de integrar las habilidades comunicativas de escuchar, hablar leer y escribir en la metodología implementada, sería un interesante aporte para enfrentar la problemática, donde los salientes jóvenes profesores indígenas en EIB tendrían, también, la misión de revitalizarla desde las aulas y en contacto con las comunidades.

En el Manual de enseñanza del Castellano como segunda lengua (Walqui y Galdames, 2005), tenemos una serie de principios pedagógicos para el aprendizaje de una L2 que son interesantes de destacar para este artículo debido a la transferencia válida hacia el aymara, donde iremos aportando ejemplos para enriquecerlo desde una mirada intercultural andina local:

1. Se tienen múltiples oportunidades de utilizarlo para interactuar con otros. Por ejemplo uso de espacios dentro de la escuela, momentos del desayuno, de la colación, de actividades oficiales programadas, en el patio. Fuera del espacio escuela encontramos aquellos de la comunidad: plaza de la localidad, bofedales, riachuelos, fiestas de celebración comunitaria, familia y sus actividades cotidianas, etc.
2. La cultura del aula promueve el respeto y el apoyo mutuo, especialmente si se impulsa la metodología de la participación, del trabajo en equipo, de la generación de instancias donde los niños interactúen (dando sus puntos de vista), dialoguen y se manifiesten. Es decir, que se proactive un clima cálido de participación en pos de la estimulación de hablar en la segunda lengua sin temor a ser avergonzados ya que si reconocen sus errores, es una instancia para aprender las cosas bien. Para ello el profesor debe ser un buen generador de estos momentos. La presencia de un anciano de la comunidad que les narre leyendas e historias de su propia comunidad, es una opción culturalmente pertinente y emotivamente cercana al niño.
3. Las actividades que se les ofrecen son significativas y tienen su propósito real de comunicación. Los maestros deben diseñar situaciones de aprendizajes donde se incorporen las propias experiencias de los niños, y donde los contenidos tengan sentido para ellos. Por ejemplo, valorando su cultura, su lengua y sus experiencias dentro y fuera de la escuela; incluir contenidos auténticos que impliquen semejanzas con las situaciones reales de vida de los niños, *vgr.* construir con la queñua (arbusto que crece en zonas altas y se caracteriza por la dureza de su madera) una lámpara o una palmatoria y desde allí conocer las características de esta madera como también el proceso de iluminación a través de energía eléctrica.

hipótesis de trabajo que sostengo en la tesis doctoral que estoy iniciando para verificar la realidad lingüística de niños de la última generación que viven en las comunidades y que son, por tanto, los terminales del eslabón lingüístico.

4. El lenguaje está contextualizado en el sentido de estar dentro de una situación comunicativa experiencial. Para ello es importante presentar y practicar textos comunicativos completos, situaciones de comunicación que sean reconocidas como discursos verdaderos. Por ejemplo, trabajar con un(a) asesor(a) andino(a) cuyo oficio sea reír, hilar y tejer implementos andinos tales como Llijlla, Q!urawa, Inkuña, Chhuspa, Wiska, Chalona, etc. En este sentido la inclusión del asesor cultural debe ser programada por el profesor y junto con aquél, planificar la actividad para la clase. El asesor mostrará a través de su ejecución, las técnicas de textilería que requiera cada implemento andino. Esta misma experiencia se puede replicar a través de otros oficios locales andinos, entre ellos: trabajo con la piedra de la localidad, construcción de tarkas (instrumento musical aerófono de madera), tocar instrumentos con Sikuri o sikura (grupo musical de sikus con atuendo típico), preparar y amasar pan de quinua, sopaipillas, etc.
5. Se promueve el trabajo colaborativo dentro de aula. Las actividades mencionadas anteriormente pueden ser una instancia, donde se asegure una responsabilidad compartida en la ejecución de dichas actividades; también asegurar la responsabilidad individual donde cada uno debe cumplir con lo designado a lo autoasignado. El profesor es quien conoce la lengua enseñante, por tanto, es él quien debe originar los diálogos, la orientación correcta y apropiada del uso del idioma. Para ello se sugiere letrar el aula con indicaciones básicas necesarias para que los niños puedan recurrir a ellas a través de la visualización de ésta. Es necesaria la proacción de conversaciones cara a cara, donde la naturalidad y autenticidad de los conversantes sea proclive a la participación.
6. Se amplían y reorganizan los espacios de aprendizaje. Ampliar el uso de la sala, sonde se proyecten imágenes, textos bilingües, como una propuesta didáctica significativa. Por ejemplo, disponer los bancos de una manera más interactiva, construir rincones de aprendizajes, crear bibliotecas de aula, usar los muros para insertar afiches, diario mural, cuadro de responsabilidades, etc., con las dos lenguas que se estén trabajando. Pero también utilizar otros espacios intraescuela, tales como los comedores, el patio, donde también se puede letrar, crear actividades propendientes a generar temáticas de trabajo, diálogos, trabajo colaborativo, etc. En este contexto es interesante la presencia de los asesores culturales quienes, por ejemplo, en el desayuno escolar pueden estimular el saludo matinal, las gracias por el alimento, hablar de objetos u elementos del contexto, y la despedida en la lengua vernácula, con diálogos simples, básicos. Otros espacios son aquellos fuera del ámbito escolar, tales como la plaza del pueblo, las calles principales del lugar, la feria local, algunas ceremonias religiosas o profanas, paseo por los alrededores del poblado, tales como bofedales, riachuelos, subidas a cerro, observar geoglifos o petroglifos, cercanías a ganados o cultivos, paseo por chacras o a algún lugar típico (aguas termales, baños de barro, etc.), conversatorios *in situ* con el ganadero, con el agricultor, con el yatiri (el sabedor de la cultura, generalmente un anciano) que se encuentra en su quehacer cotidiano.

7. Se les enseña explícitamente estrategias metacognitivas. Esta actividad enfoca tres procesos principales:
- Conciencia de las estrategias. Las herramientas utilizadas en el proceso de aprendizaje occidental dice relación con la lectura de textos, la comprensión de éstos y la escritura, donde se introduce al conocimiento. En nuestros niños andinos debemos considerar que en su proceso de aprendizaje utiliza otras modalidades o herramientas para aprender, que dicen relación con el *Escuchar*, la *Observación* y el *Ejecutar* manualmente. Por esto es importante que el profesor también incurriera en actividades donde se lleve a cabo estas modalidades para enriquecer el abanico de estrategias cognitivas que desarrollan los niños indígenas, por tanto, la inclusión de hablantes ancianos para contar leyendas, mitos, sucesos locales resulta ser muy enriquecedor y revitalizador cultural y lingüísticamente. La observación a través de actividades donde los niños deban observar detenidamente la construcción o técnica de alguna actividad local, tales como textilería, canales, terrazas para cultivo, artesanía, folklore, cultura gastronómica, trasquilado de animales, sanitizado de camélidos, construcción de cercados para los animales, construcción de apachetas, lavado de canales, siembra o cosecha de granos o papas, quinoa, choclos, ajos, orégano, etc., La fase de la Ejecución se relaciona con la anterior en la medida que sea una manera de evaluar lo observado; para ello la evaluación oral para medir el proceso de comprensión oral en la actividad de escuchar es una alternativa viable.
 - Planificación de cómo resolver un conflicto. Es la capacidad de integrarse colaborativamente entre ellos para, en equipo, resolver una problemática a través de una secuencia de acciones a seguir. En nuestros niños andinos, es explicitar las fases de resolución de situaciones concretas presentadas para plantearse una serie de pasos que deberá seguir para la resolución.
 - Autoevaluación. Estas deben ser actividades donde el alumno sea capaz de tomar conciencia de cómo está aprendiendo y para qué lo está realizando. Pero también tomar conciencia de aquello que no ha podido entender. Se sugiere guiarlo en este proceso en un principio, para poder detectar aquellas estrategias que debe tener en cuenta para una próxima experiencia de aprendizaje.
8. Participar en sus propios procesos de evaluación durante el proceso completo para que tome conciencia de lo que aprendió y de aquello en que debe mejorar.

3) SITUACIÓN CURRICULAR DEL PROGRAMA EIB DE LA UNIVERSIDAD ARTURO PRAT

La carrera de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe posee en su malla curricular una línea denominada Lengua Aymara,⁷ donde desde el primer año los alumnos se ven enfren-

⁷ Esta malla se caracteriza porque posee troncales en líneas de licenciatura, interculturalidad y lengua; en ella aparece la lengua aymara a partir del primer año, con el objetivo de asegurar su aprendizaje.

tados a aprender la lengua aymara, debido a que es un elemento necesario para trabajar la interculturalidad. La línea se extiende sistemática y progresivamente durante los cuatro años, donde durante el transcurso de la carrera y al término de ésta deberán someterse a una serie de evaluaciones orales y escritas para ir midiendo el avance en cada nivel de lengua que se requiere como meta para cada semestre o año lectivo. Al final del programa se les aplica una evaluación final y definitiva para comprobar el manejo básico oral e intermedio escrito de la lengua como requisito de egreso⁸. Esta exigencia se debe a que no creemos posible que un joven indígena ingrese a un programa intercultural y bilingüe y no posea esta herramienta lingüística para trabajar con los niños en las comunidades rurales y/o urbanas. En este proceso también debemos precisar que el evento de las evaluaciones las constituyen comisiones de integrantes profesionales aymaras en pedagogía y hablantes vernáculos validados por las comunidades denominados Asesores Culturales⁹.

Durante la primera generación 1997-2000, se realizó una metodología que no tuvo aciertos en el aprendizaje debido a la incipiente experiencia del programa y a la dificultad para trabajar en forma intensiva y sistemática la lengua por un metodólogo, como la ausencia de un proceso de evaluación en el avance del aprendizaje de la lengua vernácula¹⁰. También, creo, que las metas propuestas en ese entonces decían relación con un programa bilingüe desde todas las áreas, situación que aún es imposible trabajarla en cualquier programa de EIB, por lo menos en Chile. En la segunda promoción no hubo un repunte significativo, debido a la falta de especialistas en educación intercultural bilingüe en las demás áreas del plan de estudios¹¹.

La tercera generación comenzó con la misma metodología tradicional, donde el lingüista enseñaba el metalenguaje del aymara y no la metodología de cómo aprenderla. A partir del quinto semestre se aplicó una metodología con el objetivo de producir un cambio radical en la experiencia de aprendizaje y de innovación metodológica por parte de los futuros profesores hablantes, puntualmente la aplicación de una evaluación por una comisión externa al programa, constituidos por profesores EIB hablantes y asesores culturales. No obstante que

⁸ Un requisito de egreso que hemos incluido en esta malla ha sido que al término de las asignaturas los jóvenes deben, nuevamente, someterse a una evaluación de la lengua aymara en un nivel oral básico e intermedio escrito, con el objetivo de remediar desde el proyecto la exigencia del aprendizaje.

⁹ Asesores que han estado con nosotros, Sr. Maximiliano Mamani, Andrés García, Antonio Moscoso. Tenemos otra nómina, pero por diversos motivos no hemos podido concordar en los tiempos para trabajar.

¹⁰ "...de la primera promoción, cinco eran hablantes de lengua aymara...los demás alumnos que tenían el castellano como primera lengua, no lograron una competencia adecuada en la lengua aymara." (Ticona y Godoy, 2001: 169).

¹¹ "...Breve Diagnóstico: En la oralidad muy poca comprensión, sólo de algunos léxicos aislados y frases más usuales, sin precisión en la fonética de la lengua. En la Escritura, una lectura defectuosa y una nula competencia en la producción de textos escritos." (Ticona y Godoy, 2001: 175). "...No se logró un bilingüismo coordinado. No se contó con el apoyo y práctica de los profesores de otras asignaturas. NO se contó con metodologías experimentadas de la enseñanza del aymara. Poca predisposición de los propios alumnos y de la administración de la carrera para realizar prácticas de la cultura y la lengua en las comunidades aymaras. Falta de un estudio completo sobre la variedad dialectal del aymara en la provincia de Iquique". Por último la estructura sintáctica del aymara difiere radicalmente con la del castellano lo que dificultaría su aprendizaje." (Ticona y Godoy, 2001: 170).

esta experiencia arrojó un avance satisfactorio, al lograrse obtener una apreciación positiva de parte de los alumnos y un trabajo intensivo de escuchar activamente, hacer lecturas, producir textos y llevar a cabo traducciones de éstos, sus resultados en estricto rigor no constituyeron un avance cualitativo esperable.

Actualmente se ha comenzado a trabajar con la propuesta para la cuarta generación en la ciudad de Arica, proceso que se debe ir evaluando a efecto de verificar la obtención de avances cualitativos en el aprendizaje de la lengua vernácula.

La propuesta se basa esencialmente en que los alumnos deben trabajar los cuatro ámbitos del dominio lingüístico, es decir, escuchar activamente, hablar, leer y escribir. Este procedimiento se debe realizar en forma integral, no focalizándose en una de sus fases, situación que suele ocurrir aún en el proceso de aprender, incluso, el español como lengua materna, especialmente en la iniciación de este aprendizaje (1º ciclo de enseñanza básica). El énfasis de uno de los dominios va en relación con el nivel de lengua que irán trabajando. Esta propuesta se basa en un soporte de aprendizaje constructivista, donde se consideran los conocimientos previos¹², la formulación de hipótesis de las temáticas culturales pertinentes¹³ presentadas en lengua vernácula, la presencia de la ZDP¹⁴ y la vinculación con temáticas que son de interés de los propios alumnos para generar aprendizajes significativos¹⁵. Desde la logística, incluye un equipo de un profesor EIB hablante y la inclusión de una alumna ayudante de la generación anterior, también la presencia paulatina de asesores culturales que son hablantes nativos, validados por la comunidad por realizar algún oficio importante en la realidad andina (yerbatero, agricultor, artesano, textilero, yatiri, ganadero, etc.).

4) LA PROPUESTA

Las fases de la propuesta se plantean de la siguiente manera:

- El asesor desarrolla una temática de valor cultural andino con apoyo de materiales, haciéndolo sólo en lengua aymara. Los jóvenes escuchan activamente, para luego en grupo hipotetizar acerca de lo escuchado, donde podrán consultar al hablante nativo de dudas o imprecisiones que a ellos se les presenta. El asesor contestará sólo en lengua nativa. Esta hipótesis de lo entendido debe ser consensuado por cada grupo, para luego verbalizar en español lo que han entendido. Cada grupo

¹² Basado en Ausubel quien postula el aprendizaje significativo como un proceso de relacionar los aprendizajes nuevos con los conocimientos previos o experiencias anteriores y la nueva organización de los nuevos aprendizajes.

¹³ Basado en Piaget quien plantea que el proceso construcción se produce en fases de equilibrio y desequilibrio frente a la nuevos conceptos. Para ello, el plantearse hipótesis frente a un tema posible, sugiere la iniciación a este proceso., pero también ajustarse a la zona de desarrollo real del sujeto y propiciar interacciones que producen conflicto cognitivo que desencadenan el desequilibrio y reequilibrio conceptual.

¹⁴ Basado en Vigostky quien plantea que la activación mental en el proceso de construcción del conocimiento se basa en las interacciones sociales.

¹⁵ Propuesta ausubeliana.

presenta verbalmente sus propuestas para ser evaluadas formativamente por el asesor y profesor hablante.

- Después de esta fase, se presenta la segunda que consiste en que cada alumno en forma individual debe construir un texto en L1 de lo que se ha trabajado oralmente en la fase anterior. Este proceso implica un desarrollar borradores que se van ordenando en portafolios, de tal manera que presentarán el mejor texto al profesor de español o de Aymara, quien debe revisar el texto cada vez, observando los elementos técnicos que merecen ser corregidos. Este último proceso significa que los alumnos pueden complementar la información con bibliografía pertinente al tema; también implica que la revisión del texto significa subrayar los errores, enmarcar las falencias dentro del texto con el propósito de efectuar el proceso de una evaluación formativa, para que el alumno nuevamente haga revisión y corrección definitiva del escrito.
- Esta fase se caracteriza porque el profesor de lengua aymara debe enseñar el proceso de traducción al aymara. Los alumnos deberán producir textos escritos donde el profesor también detecta errores, subrayándolos. En ambas producciones escritas, se deben trabajar aquellos errores persistentes con el grupo curso, aclarándolos técnicamente¹⁶. El alumno deberá entregar un texto definitivo para ser revisados y evaluados sumativamente.
- Por último, se trabaja la fase de la producción oral donde cada alumno deberá exponer oralmente su texto. En el caso de los hablantes deben responder preguntas de comprensión con un grado de dificultad en el tipo de respuesta literal, inferencial o valórica¹⁷; en el caso de los hablantes incipientes deben aprender de memoria su texto y responder a preguntas sencillas (literales) de comprensión del mismo texto producido.

En el marco de estos procedimientos secuenciales se aplicará un test de actitud frente a la metodología y el proceso de avance que los alumnos perciban; también evaluaciones sumativas de avance en el nivel correspondiente. La evaluación formativa se debe trabajar desde el uso del portafolios. En los tramos de producción escrita y oral, los alumnos deben estar claros cuáles son los criterios de evaluación que se les está aplicando en su producción. Esta metodología requiere de una sistematicidad de escuchar para producir. También se puede realizar una grabación en video y en cassettes para guardar la producción del hablante nativo.

De este modo, conviene precisar que el proceso de enseñanza-aprendizaje que plantean las nuevas metodologías debe ser un momento de aprendizaje integral, donde se escucha, habla, lee y escribe simultáneamente. Cabe precisar, también, que se deben enfatizar cada uno de estos momentos dependiendo del nivel de lengua a que se ve sometido el alumno. Es decir,

¹⁶ Conexión con los tipos de discursos y tipos de textos, necesarios para desarrollar las competencias comunicativas.

¹⁷ Taxonomía de Barret es un buen instrumento que permite desarrollar niveles de comprensión literal, inferencia y valórica y la producción de éstas.

si trabajáramos la lengua aymara nivel uno, el énfasis se da en lo oral, pero no se descartan las otras instancias, sólo se merman.

5) A MODO DE CONCLUSIÓN

Esta experiencia se seguirá madurando en la cuarta versión de la Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe que se está llevando a cabo en las ciudades de Arica e Iquique en el norte de Chile. En este caso se implementará desde el primer año, para poder realizar evaluaciones procedimentales del proceso de avance obtenidos por los jóvenes indígenas del programa. En este nuevo curso tenemos sólo a una hablante originaria, siendo el 95% hablantes en español y algunos con un nivel básico de dominio del léxico; una situación que nos compromete más en la tarea de lograr que aprenden afectiva y efectivamente aquella lengua vernácula que hablaron sus abuelos, sus ancestros y que contiene su historia generacional. Pero tampoco debemos desconocer que de ese total, también tenemos jóvenes de origen atacameño, quechua y mapuche, sin embargo la misión es aprender el aymara como objetivo del programa, sin dejar de incluir las temáticas pertinentes que en cada caso deben recabar.

Anexamos algunos de los trabajos producidos en el curso, de alumnos no indígenas, indígenas no hablantes e indígena hablante, cuya característica de la producción dice relación con el mejoramiento de su español, un buen intento de traducción a la lengua vernácula, trabajando con temáticas variadas y de extensión diversas. Se lograron producciones interesantes desde las macroestructuras de los textos como de la fase de traducción, que pudiendo estar con falencias, siguen siendo un aporte generado desde su propia experiencia de aprendizaje.

El material completo lo deberemos someter a una nueva evaluación con los propios protagonistas con el objetivo de evaluar en el tiempo sus niveles de dominio escrito. Por último, el corpus completo nos servirá como material base para que los compañeros de las siguientes generaciones puedan evaluar, aprender y tener la certeza de que el aprendizaje es posible, y que por tanto, el mito de que las lenguas indígenas son de muy difícil aprendizaje va a depender siempre del esfuerzo y cariño que vuelquen en el proceso de rescatar aquella lengua, la de sus abuelos, la de sus achachilas.

6) BIBLIOGRAFÍA

Condemarín, Mabel (1996): *El aprendizaje de lenguas en poblaciones indígenas: el caso de los idiomas indígenas*. Chile: Seminario Internacional.

Enrique López, Luis (2001): *Curso de aprendizaje a distancia. Lenguaje de enseñanza en educación básica para América Latina*. Bolivia: Proeibandes.

Landaburu, Jon (1996): "Oralidad y escritura en las sociedades indígenas". II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe.

Meliá, Bartomeu (1990): *Oralidad y Escritura en sociedades indígenas*. Chile: Seminario Internacional.

Serrano, Javier (1995-1996): "La enseñanza de y en lengua indígena en el marco de la Educación Indígena en Colombia". Bogotá: Proyecto Evaluación de la calidad de la Educación Indígena en Colombia.

Schmelkes, Sylvia (2006): *La interculturalidad en la educación básica*. Santiago de Chile: UNESCO, OREALC.

Ticona, Elías y Luis Godoy (2001): "La enseñanza de la lengua aymara en la carrera de pedagogía General Básica Intercultural Bilingüe de la Unap 1997-1999". *Revista Reflexiones Educativas*, N° 1. Iquique: UNAP.

Treviño, Ernesto (2003): "Expectativas de los docentes en aula con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Segundo Trimestre, vol. XXXIII, N°2, pp.83-118. México: Centro de Estudios Educativos.

Walqui, Aida y Viviana Galdames (2005): *Manual de enseñanza del castellano como segunda lengua*. Bolivia: PROEIB Andes, Ministerio de Educación de Bolivia.

ANEXO
La crianza del Llamo
Dev Thadani
(alumno no indígena)

Los llamos son animales del altiplano que se alimentan de los bofedales. Sus dueños colocan zarcillos de colores en una ceremonia llamada floreo. Estos zarcillos son usados por los llamos para no mezclarse con llamos de otros aymaras.

Los llamos se aparean al final del tiempo de lluvia y entre diciembre y marzo nace una cría. Los llamos y sus crías son alimentados por los hombres y las mujeres aymaras, quienes los llevan a alimentarse a distantes lugares acompañados de sus hijos.

Las pequeñas crías de los llamos se alimentan hasta los seis meses de su madre. Ya crecidos deben buscar su propio alimento en los bofedales.

Los aymaras como Don Andrés García, poseen varios llamos a este grupo de llamos se les llama tropa entre los cuales hay un delantero, que es el que va primero guiando la tropa. Cada llamo sigue al delantero el que es guiado por el pastor aymara en el altiplano.

Qarwa Uywata
Dev Thadani
(alumno no indígena)

Pata pampanajan qarwanaja juqhun maq'iriwa. Jaqinajapa uñt'añatayn sarsir usku.

Qawranaja jallupachana wakichanta, jupanaja chhaxchhantña. Diciembrenti marzonti phaxsina qawra qallu wawachi. Taqpacha qawranajanti, qawra qallunti chachanaja warminaja siwañatayna. Aymara Chachanajanti warminajanti qawranajanti khaya akana awatiña.

Qawra qallu suxta phaxina janiwa ñuñuri.

Aymara jaqinaja, Andrés García jaqi, qawranaja ancha jalqatiri. Aka grupo tama sutipa. Ukhamaray ma qawra irpirisa, aymaranti awatiri.

El Llamu
Rosario Navarro
(alumna no indígena)

El llamo es un animal doméstico. Se utiliza para llevar cargas a otros lugares. Se come su carne y su lana se usa para tejer. También se utiliza para los sacrificios en el floreo y en otras ceremonias.

El llamo se alimenta de diferentes tipos de pastos. Vive en los valles y punas de gran altura desde Colombia a Chile.

Cuando los españoles llegaron a América trajeron caballos, asnos y mulas. Ellos mataban al llamo para comer su carne.

Qarwa
Rosario Navarro
(alumna no indígena)

Qarwa uta uywawa. Qarwa yaqha markanajan apañatay wakisi. Aychapa maq'aña, t'arwapa sawuñatayna wakisi. Wilancha qarwa wayñun lurañatay wakisi, ukhamaray yaqha kasta wilanchataki wakisiray.

Qarwa walja kasta quranaja maq'i. Jach'a qullunajan Colombiata Chilekaman utji.

Kunapacha, Ispañulnaja Americaru puritayna kawallunajampi asnunajampi mulanajampi puritayna. Ispañulnaja qarwa jwayawatayna aychapa maq'añatay.

Tejido Aymara
Angélica Tito
(alumna de la etnia licanantay)

Don Maximiliano Mamani nos habló de los tejidos, en especial de su transformación de lana a hilo y de hilo a tejido.

La transformación de lana a hilo se puede realizar a través del hilado y el mismido.

El hilado es una función que cumplen las mujeres de nuestros pueblos, y tiene la particularidad de ser un hilo fino apto para hacer correas, chuspas, chal, entre otras cosas. Mientras que el mismido lo realizan los hombres y se obtiene un hilo más grueso que es utilizado para confeccionar sogas, hondas, etc.

La transformación de hilo a tejido se obtiene a través de varios instrumentos, ya sea a palillo, a crochet, telar, etc., pero don Maximiliano hizo énfasis a un tejido a telar en miniatura, en donde se pueden tejer pulseras, correas, etc.

Aymar Sawuña
Angélica Tito
(alumna de la etnia licananaty)

Tata Maximiliano ukhamasiwa: tejidonaja t'arwanaja muspa arusi.

Warminaja t'arwanti muspa q'apuri. Chachanaja t'arwanti mismiña luririwa.

Ukat chachanaja jaq'inaja wiska, q'urawa, chakunaja ukanaj kañanatayna luririwa.

Warminaja ikiña, c'hullinaja, lljilla, ukanaj muspa luririwa.

Año Aymara
Toyita Challapa
(alumna de la etnia aymara)

El año aymara comienza el 21 de junio, en coincidencia con el solsticio de invierno o "reinicio del acercamiento" del sol a la tierra y con el inicio de un nuevo ciclo agrícola (nueva época de siembra).

El calendario aymara tiene 13 meses y un día durante tres años. El cuarto año tiene trece meses y dos días, que están exactamente calculados en los 49 coloridos cuadros que componen la, cada vez más popular, wiphala o bandera indígena.

Este cálculo de los años proviene de un estudio realizado en Cuzco (Perú), sobre la base de la teoría del arquitecto peruano Milla Villena, quien a su vez basó sus estudios en las ruinas del Cuzco (método que también tenían los egipcios) para marcar el tiempo.

Mara T'aqa
Toyita Challapa
(alumna de la etnia aymara)

Aymar jaqinajas patunka mayani junio uruna, machax matawa qallanti, ukan intiwa pachamamaru kutinji, ukhamaray yaqha sataña qallanti.

Aymaratay tunka kimsani phaxsi mä urunti sapa kimsa mara, pusiri marana tunka kimsani phaxsi, pä urunti. Wiphala 49 ni phananti utji, uka aymara jaqinaja wiphalapawa.

Yatichiri Milla Villena Kusku markan yatintasin sum pachanajant qilqanti.

Tiempos Pasados
Lino García
(alumno aymara hablante)

Desde los tiempos pasados, las personas armaras pastoreaban sus llamos, que le servían para la subsistencia diaria, la alimentación, el vestuario y como medio de transporte.

Como eran utilizado los derivados del llamo: La carne es utilizado como alimento principal en sus dietas diarias, en charqui, asado de carne y agregado en sopa de quinoa.

La llama también era utilizada en la fabricación de sus vestuarios como el axu, faja manta, ropa de chal, ropas de dormir y trenzados de sogá.

El cuero era aprovechado para hacer cordeles de cuero y chalas de cuero principalmente del sector cogote.

También eran utilizados para el transporte de carga de cualquier ámbito de traslado de un lugar a otro, para el intercambio de sus productos.

Todas estas enseñanzas fueron traspasadas de generación en generación.

Qawrat Arusiña
Lino García
(alumno aymara hablante)

Layra pachata Aymar jaqinaja, qawra uywirinajatan layrapachatay qawranti jupanaja. Utjapijiritan ukan. Yanapayasiri. Khumuñatayna Maq'antayna, isi lurañatayna kunas lurana, t'awrapas.

Maq'aña sasa, aychapa. Muspa musq'awa juyra llawitanti, phisaranti aycha kankatanti.

Yaqha. Ch'arkhinanatayna, tunqunti maqañatayna. Taqpacha alxañatayna wakisiwa.

Tawrapaxa, isi yänaya lurañatay wasirintayna, wakisiwa, kunas jurkhus, willitanaja, ikiñ isinaja.

Lip'ichinaxa: walja kusanajaja wiskhu lurañatayna, k'illu kunas ch'amtañatayna, junt'uku lurañatayna.

Khumuñatayna sasa. Layrapacha jach'a tatanhatayna wakisiritayna. Ukham sasa wawa-najparu yatichirixirin kunam luraña kawkiray urqu, qachunaj sapa mayni kunarus wakisiriwa.