

Influencia del aimara como lengua de herencia en el español adquirido como segunda lengua: un análisis exploratorio de las lenguas en contacto para el enriquecimiento de un currículo intercultural

Influence of Aymara as a Heritage Language on Spanish Acquired as a Second Language: An Exploratory Analysis of Languages in Contact for the Enrichment of an Intercultural Curriculum

Elías Ticona Mamani
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CHILE
elias.ticona@ineduc.cl
<https://orcid.org/0000-0002-5475-062X>

Jennifer Markovits Rojas
UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA, CHILE
jennifer.markovits@upla.cl
<https://orcid.org/0000-0003-1469-2055>

NAYRACHA

Aka yatxatawi kunamasa taykana arupa arusiri (TAA) kastill arusiwin uñstaraki ukatuqita, araxtuqi Chile markanakana suma amuyt'añatakirakiwa. Akasti sañ munarakiw kunamasa TAA aruskipataspa, ukhamaraki uñjataspa taykana yatichata aru (TYA) mä markana TYA juk'aki utjaraki, ukata yaqha jach'a markanakaru purisa, payiri aru yatintaña. Aka amtawisti suma sarayañatakisti, mä yatichawi wakiyataraki, pä aruta qillqaña wawanakaru suma yatintañataki, TAA pä aruta, aymarata ukhamaraki kastill aruta. Niya 22ni yatiqirinaka, 7 maranita niya 13 marani yatintiri wawanakawa yatiqawayapxarak, niya 4 uranakana yatintasa, jupanakasti tukuyañataki sapa mayni pä aruta, mä qillqata lurawayapxarak. Ukata qillqata suma amuykipata, aymar aru kastill aru qillqatana uñstaraki, ukhamaraki arunaka kunamasa arusita, kunamasa taq'a t'aqa arunakas apthapita, ukanakana aymara aru amuyu uñstakipiniwa, niya tuk't'ayañataki saraksnawa paypacha aruna maynita mayni aruru yaqukipata amuyu uñstaraki, ukasti sumapiniy yatichañ wakiyañataki ukhamaraki yatichaña thakhi lurañataki pä aruta – chiktasitsapiniwa sarayañarakispa, ukarakiwa amuyuxa.

Wakita arunaka: taykana yatichata aru-aymar aru-payiri kastill aru-pä aru-paypacha arutuqita amuyt'asa qillqañ yatintaña

ABSTRACT

The current work aims to identify the heritage language's influence on the dominant language or second language (L2) in Aymara heritage speakers in the north of Chile. The definition of heritage speakers (HH) refers to a linguistic profile that acquires the first or heritage language (LH) in a community where the LH is a minority language. Then, after an initial exposure to the LH language, the speaker acquires the L2 language, generally when accessing the educational system. 22 bilingual heritage Aymara-Spanish students from the 7-13 age range participated in a 4-session didactic proposal based on the biliteracy model, which had as a final task a written bilingual production. The analysis of the final task showed the presence of the Aymara lexicon in the narrations, as well as the presence of Spanish syntax and morphology influenced by Aymara syntax and morphology, concluding that there is a constant interaction between two linguistic systems, relevant knowledge for planning and development of a bilingual-intercultural curriculum.

Keywords: heritage speakers, Aymara language, Spanish as a second language, bilingualism, biliteracy

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo identificar la influencia de la lengua de herencia en la lengua dominante en hablantes de origen aimara (HH) en el norte de Chile. El concepto de HH se refiere a la descripción de un perfil lingüístico que adquiere su lengua materna o lengua de herencia (LH) en una comunidad donde la LH es minoritaria y luego, al salir a la comunidad dominante, adquiere la lengua mayoritaria como L2. Para llevar a cabo este propósito, se diseñó y se aplicó una propuesta didáctica para el desarrollo de la biliteracidad en niños y niñas HH bilingües aimara-español. Veintidós estudiantes de 7 a 13 años participaron en la propuesta pedagógica que se realizó en cuatro sesiones, de cuatro horas pedagógicas cada una, que tuvo como producto final la elaboración de una narración escrita bilingüe en pasado por cada participante. El análisis de los textos escritos finales mostró la presencia de léxico aimara en las narraciones, así como la presencia de una sintaxis y morfología española influida por la sintaxis y morfología aimara. Se concluye que existe una interacción constante entre dos sistemas lingüísticos, conocimiento fundamental para la planificación y desarrollo de un currículo bilingüe-intercultural.

Palabras clave: hablantes de herencia, lengua aimara, español como segunda lengua, bilingüismo, biliteracidad

INTRODUCCIÓN

A pesar de que el español es la lengua dominante en todos los países de Sudamérica, el aimara es ampliamente hablado en Bolivia, en el sur del Perú y en el norte de Chile (Adelaar, 2012). Por esta situación de lenguas en contacto, generada principalmente por familias aimaras translocalizadas por efectos de la migración constante de Bolivia hacia Chile (González Cortez, 2007), muchos aimaras en esta zona son bilingües tempranos, es decir, adquieren la lengua ancestral y el español en la temprana infancia. Sin embargo, el estatus sociopolítico del aimara en un país donde la lengua oficial es el castellano, influye en el proceso de adquisición de las lenguas, trae como resultado que los actuales miembros de las comunidades aimaras en la región posean el perfil de hablante de herencia (HH), es decir individuos que adquieren su lengua materna (o de herencia) en un país donde ésta es minoritaria, y adquieren la lengua oficial y dominante (en este caso el español) como segunda lengua.

Esta característica sociocultural en el proceso de adquisición de las lenguas hace que los HH aimaras en el norte de Chile tengan, por lo general, bajo dominio hablado de la LH y un mayor desarrollo de las habilidades lingüísticas en la lengua dominante de la zona donde viven, en este caso el español (Espinosa, 2009; Mamani, 2013). Por esta razón, muchos estudiantes HH aimara son considerados monolingües de español con una fuerte identidad indígena. Esto ha generado que los programas de literacidad de español estén diseñados desde una perspectiva monolingüe, sin considerar que estos hablantes han adquirido el sistema de su lengua de herencia, el cual puede influir en la manera en que los estudiantes HH adquieren el español.

A partir de esta realidad, el siguiente trabajo plantea el diseño de una propuesta desde un modelo de bilingüidad para activar las lenguas que interactúan en los hablantes de herencia de aimara en el norte de Chile, y así identificar rasgos del español escrito de los HH que puedan dar cuenta de la influencia de la lengua ancestral en la lengua dominante y, de esta manera, aportar para el enriquecimiento de los actuales programas de literacidad de español en aquellas escuelas que poseen alta matrícula de estudiantes indígenas. Además,

este trabajo pretende ser un primer paso para el enriquecimiento del actual currículo intercultural, y contribuir, como punto de partida, al desarrollo de investigaciones sobre el aimara como lengua de herencia y, de esta manera, aportar al diseño apropiado de metodologías y estrategias que tomen en cuenta la realidad lingüística de los niños y niñas de la comunidad aimara en Chile.

MARCO TEÓRICO

El enfoque de hablas de herencia: demarcación teórica

El estudio de hablantes de herencia es un enfoque dentro de la lingüística aplicada a la adquisición de lenguas, ciencia que examina el lenguaje desde una perspectiva cognitiva. Por lo tanto, dentro de este marco teórico, el enfoque en hablas de herencia (de ahora en adelante HH) se refiere a una línea de estudio que examina de qué manera factores lingüísticos (por ejemplo, estructuras gramaticales de las lenguas A y B), sociolingüísticos (exposición de la lengua, edad, entre otros) y psicológicos (por ejemplo, memoria) influyen en el proceso de adquisición de lenguas en contacto donde la LH (o lengua materna o L1) es minoritaria y la lengua 2 (o L2), es la lengua mayoritaria.

Por lo tanto, este tipo especial de personas bilingües se refiere a minorías lingüísticas dentro de un territorio determinado por migraciones (por ejemplo, los niños nacidos de migrantes de primera generación como la comunidad latina en Estados Unidos), y también a aquellos individuos de etnias originarias que nacen y crecen en un territorio que en la actualidad tiene una lengua dominante que no es la ancestral (Valdés, 2005). En el caso de Chile, podemos encontrar HH en personas que han nacido en comunidades indígenas y adquieren como L1 la lengua ancestral y luego el español como L2. Estas características especiales de adquisición de lenguas hacen que el bilingüismo de los hablantes de herencia difiera de los patrones de adquisición y uso asociados a la L1 y a la L2. En otras palabras, el HH se encuentra en un punto intermedio entre el hablante nativo/monolingüe (o L1) y el aprendiz de segundas lenguas (o L2).

Por una parte, el hablante de herencia comparte rasgos con el hablante L1, ya que el HH (al igual que el hablante L1) adquiere como primera lengua (o lengua de herencia) aquella con la que posee una conexión identitaria (Bennamoun *et al.*, 2013). No obstante, el HH se diferencia de un hablante nativo, en el sentido de que este último es una persona que ha crecido en una región donde su lengua materna es la lengua dominante del país y, por lo tanto, el hablante nativo está expuesto a la L1 en relevantes contextos de adquisición de lenguas, como lo es el hogar, y también en el proceso de escolarización (Polinsky, 2018). Por otra parte, el HH también se diferencia de un aprendiz de segundas lenguas, ya que el aprendiz en L2 es una persona que ya ha adquirido su sistema lingüístico en la L1 al momento de aprender una segunda lengua o lengua extranjera, por lo que este hablante generalmente va a tener un mayor dominio en su lengua materna, incluso si ha alcanzado una proficiencia fluida en la lengua meta (o lengua que está adquiriendo) (Montrul, 2015a). Sin embargo, también existen similitudes entre el HH y el aprendiz de L2. El HH por lo general ha adquirido el sistema lingüístico de la lengua de herencia a temprana edad, por lo tanto, en el proceso de adquisición de la lengua dominante o L2, puede sufrir fenómenos similares al proceso de adquisición de un aprendiz de L2, como, por ejemplo, neutralización de morfemas de género y generalización de flexión verbal, en el caso del español como segunda lengua.

En el caso de los niños y niñas de comunidades aimaras en Chile, podemos pensar en niños que tienen alta proficiencia del castellano hablado, pero con pensamiento aimara (gramatical y semántico) y, a su vez, poseen un alto grado de nivel de competencia de habilidades comprensivas en aimara (comprensión oral) y algún nivel de competencia de habilidades productivas (hablar) de su lengua ancestral. A raíz de esta realidad, la presente investigación pretende identificar la influencia de la LH (aimara) en la L2 (español) y, de esta manera, contribuir con evidencia para repensar los actuales cursos de literacidad de castellano en las escuelas con alta matrícula indígena y así aportar nuevas miradas respecto a estrategias para la enseñanza del español para estudiantes bilingües de herencia en el norte de Chile.

La enseñanza de lenguas para hablantes de herencia: factores sociolingüísticos relevantes para el diseño de un currículo intercultural bilingüe

La adquisición de lenguas es un proceso multifactorial donde confluyen distintos componentes, desde los mecanismos internos de nuestro cerebro que permiten el lenguaje, hasta factores externos como el estatus social de la lengua, su funcionalidad, entre muchos otros. En el caso de las hablas de herencia (o LH), algunos estudios han analizado los factores sociolingüísticos relevantes a la hora de abordar la enseñanza de ésta (Benmamoun *et al.*, 2013; Montrul, 2015a; Leeman y Showstack, 2022). Por lo tanto, y basado en las investigaciones de Montrul (2015a), se puede desprender que, para poder tener una visión integral de una sala intercultural bilingüe, es necesario considerar factores sociopolíticos, cognitivos y funcionales que influyen en la adquisición, uso y enseñanza tanto de la LH como de la L2.

Desde la mirada pedagógica, es decir, pensando en el diseño de programas que potencien el bilingüismo de herencia, se debe tener en cuenta que existe una relación sociopolítica desigual entre la LH y la L2, por lo que se debe comprender la existencia de una lengua mayoritaria y una lengua minoritaria. Basado en Benmamoun *et al.* (2013), la lengua mayoritaria es por lo general la lengua oficial del país, la que posee un alto prestigio, con un uso escrito generalizado en los medios y utilizada en el proceso de escolarización. En el caso de la lengua minoritaria, se caracteriza por ser una lengua con menor prestigio, limitada a contextos cotidianos y familiares, muchas veces sin registro escrito y, por lo tanto, no es utilizada como lengua de escolarización.

Una segunda dimensión a considerar a la hora de diseñar programas bilingües interculturales en una situación de lengua de herencia es el factor cognitivo, que tiene que ver con el orden de adquisición de lenguas. En esta situación de lenguas en contacto, la lengua de herencia o lengua minoritaria se adquiere como primera lengua y la lengua mayoritaria como segunda lengua. Si bien puede darse que la adquisición de la LH sea de manera simultánea a la de la L2, en algún momento de la infancia el proceso de la LH se ve disminu-

do debido a las características sociopolíticas de la L2. No obstante, esta exposición inicial del niño a la lengua de herencia es primordial desde un punto de vista cognitivo, ya que hay contundente investigación que afirma que desde los cero a los 36 meses existe un periodo crítico que tiene que ver con la plasticidad cerebral del infante que facilita los procesos de adquisición de lenguas (Lenneberg, 1964, 1967; Hagen, 2008; Narbona y Crespo-Eguílaz, 2012).

Un tercer componente que debe ser considerado a la hora de diseñar programas bilingües interculturales es el factor funcional, que tiene que ver con la relación entre lengua primaria y lengua secundaria, en el caso de este estudio, el español y el aimara, respectivamente. El factor funcional de la lengua se refiere al radio de uso de ésta, uso condicionado por la relación sociopolítica entre lengua minoritaria y lengua mayoritaria. El cuadro 1 resume las distintas relaciones sociolingüísticas entre el español y el aimara en el norte de Chile.

■ Cuadro 1. Relaciones sociolingüísticas entre aimara como lengua de herencia y español en Chile

| Factor | Característica | Hablantes de herencia aimara en el norte de Chile |
|---------------|--------------------|---|
| sociopolítico | Lengua mayoritaria | español |
| | Lengua minoritaria | aimara |
| cognitivo | Primera lengua | aimara |
| | Segunda lengua | español |
| funcional | Lengua primaria | español |
| | Lengua secundaria | aimara |

Fuente: elaboración propia.

Además de estos tres factores, es imprescindible considerar que los HH sienten una conexión cultural o familiar con su lengua de herencia (Leeman y Showstack, 2022), pero su lengua dominante es aquella que los conecta, a su vez, con la cultura hegemónica, que también es parte de su cultura. Por lo tanto, y debido a esta situación de lenguas en contacto, es primordial repensar los programas de literacidad de la L2 dominante y mayoritaria y reenfocarlos en programas de una biliteracidad donde se propicie el encuentro armonioso entre dos culturas.

Biliteracidad

Las preocupaciones con respecto a la lectura y escritura son constantes hechos de la sociedad contemporánea, en el intento de dar o encontrar explicaciones y propuestas para lograr buenos resultados en su práctica. En este marco surge la literacidad y la biliteracidad como una propuesta para una buena práctica de la lectoescritura y no como simple alfabetización, esta última entendida como el proceso de codificación y decodificación de un sistema lingüístico (Zavala, 2009). En el caso de la biliteracidad, ésta es entendida como la conjunción entre bilingüismo y literacidad (Hornberger y Wang, 2017) y además puede ser definida como toda instancia en la que la comunicación ocurre entre dos o más lenguas dentro de un contexto de desarrollo de la escritura (Hornberger, 1990). Este modelo de enseñanza de la lectura y la escritura fue propuesto por Hornberger (1989) y revisado más tarde por Hornberger y Skilton-Sylvester (2000). Los autores parten de la premisa del proceso de biliteracidad como un *continuum* entre monolingüe y bilingüe, entre oralidad y escritura, es decir, el estudiante que crece en un contexto bilingüe (o multilingüe) puede pasar por diferentes puntos donde las distintas lenguas pueden tener distintos dominios en distintos registros (hablado, escrito, formal, informal, etcétera). Por tanto, este modelo propone superar la dualidad monolingüe *versus* bilingüe, para pasar a modos lingüísticos (Grosjean, 1998) que se van a ver favorecidos en una u otra circunstancia, según las condiciones de cada contexto.

Por otra parte, Reyes (2018) describe la biliteracidad como un proceso para el desarrollo de aprendizajes altamente cognitivos y metacognitivos, con el objetivo final de formar sujetos pensantes que tengan la capacidad de comunicar lo que piensan a través del lenguaje oral o escrito en dos idiomas. Por tanto, la biliteracidad exige un proceso cognitivo más complejo que requiere habilidades de reflexión y análisis que van más allá de la simple decodificación fonética, al contrario, debe ayudar a lograr aprendizajes significativos, que demandan de los saberes propios de los estudiantes y de las prácticas sociales donde están inmersas las prácticas de biliteracidad (Reyes, 2018). En consecuencia, y desde el punto de vista del diseño de currículos interculturales bilingües, un programa de biliteracidad debe favorecer la interacción de las lenguas y culturas en contacto

dentro del aula en los procesos de oralidad, lectura y escritura por medio de dos (o más) lenguas, propiciando la activación de lenguas a partir de variadas combinaciones de oralidad-literacidad y multilingüismo, con contenidos que abarquen experiencias y perspectivas desde lo minoritario a lo mayoritario, estilos y géneros desde lo vernacular a lo literario (Hornberger, 2005).

Los países o sociedades de características multicultural y multilingüe han ido incorporando la educación intercultural bilingüe, como en el caso de Chile, que debería fomentar un enfoque pedagógico que desarrolle habilidades de biliteracidad. A partir de esta realidad, la presente investigación propone una batería didáctica desde el modelo de biliteracidad para la activación e interacción de las lenguas en contacto, que nos va a permitir visualizar el bilingüismo de herencia de estudiantes pertenecientes a comunidades aimaras en el norte de Chile.

EL PRESENTE ESTUDIO

La siguiente investigación tiene como objetivo identificar la influencia del aimara como lengua de herencia en el español adquirido como segunda lengua en estudiantes miembros de una comunidad aimara en el norte de Chile, mediante la realización de una propuesta didáctica desde un modelo de biliteracidad. Como consecuencia, este trabajo también pretende aportar una propuesta didáctica que incluya los conocimientos, destrezas y valores asociados al desarrollo de la interculturalidad en una comunidad que navega constantemente entre la identidad indígena y la identidad chilena. A raíz de esto, el siguiente trabajo presenta la siguiente pregunta de investigación: ¿la realización de una propuesta didáctica a partir de un modelo de biliteracidad permite identificar la influencia del aimara en el español de estudiantes bilingües de herencia aimara-español? Si anticipamos una respuesta positiva, se desliga la segunda pregunta de investigación: ¿qué rasgos de la lengua aimara influyen en el español adquirido por los participantes?

METODOLOGÍA

La investigación tiene un enfoque cualitativo, y su alcance es exploratorio y descriptivo, de corte transversal. El grupo incluyó a 22 niños bilingües de herencia aimara-español entre los siete y 13 años. El criterio de corte de siete años se basó en que los participantes debían haber adquirido la habilidad de lectoescritura en español. Por otra parte, el rango de corte a los 13 años se debió a que la escuela ofrece cursos desde prekínder a octavo básico.¹ Todos los participantes, hasta el momento de la investigación, vivían en la región de Tarapacá en el norte de Chile, en específico en la comunidad de Sibaya, que es una de las regiones rurales donde ha convivido la cultura tradicional aimara y la cultura chilena (Goldstein, 2015).

Para poder determinar si sociolingüísticamente los participantes cumplían con el perfil de hablante de herencia (HH), se utilizaron los datos de una encuesta de antecedentes sociolingüísticos que respondieron los padres de los participantes cuatro meses antes de la realización del taller, en el contexto de una investigación sobre HH en la comunidad. Este instrumento se diseñó mediante preguntas tipo escala de Likert. Las preguntas estaban diseñadas para identificar la activación, frecuencia y exposición del español y el aimara tanto en los niños como en los miembros de la familia. Para medir el nivel de las lenguas adquiridas de los participantes se utilizaron los datos de una evaluación de diagnóstico bilingüe aplicada, también, cuatro meses antes de la intervención didáctica y en el mismo contexto mencionado.

Los participantes se consideraban bilingües de herencia si primero habían aprendido aimara y luego español y si obtenían más de tres puntos en dos preguntas de escala Likert que examinaban la cantidad de exposición al aimara en el hogar desde el nacimiento hasta los dos años. En cuanto al nivel de las lenguas habladas, se aplicó una versión modificada del Test Multilingüe de nombramiento (Gollan *et al.*, 2012) que tenía un puntaje total de 54 puntos para cada lengua y el corte mínimo para cada lengua era 27, equivalente a un nivel intermedio. En el cuadro 2 se resumen datos demográficos relevantes de los participantes para la presente investigación.

¹ Octavo básico corresponde al último nivel de educación primaria en Chile.

■ Cuadro 2. Datos demográficos de los participantes

| n | Promedio edad | Primera lengua adquirida | Segunda lengua adquirida | Lengua dominante | Lengua de escolarización | Promedio grupal nivel español | Promedio grupal nivel aimara |
|----|---------------|--------------------------|--------------------------|------------------|--------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| 22 | 9.3 | aimara | español | español | español | 48.5 | 29 |

Fuente: elaboración propia.

Se utilizaron los siguientes materiales:

1. Documento de consentimiento informado. Previo a la realización de la propuesta pedagógica, los padres de los participantes leyeron el consentimiento informado, donde se explicó en lenguaje claro y simple acerca del anonimato de las respuestas, el objetivo de la investigación, los pasos y tiempo de duración y los beneficios de la participación. El documento se entregó en hojas individuales a cada apoderado.
2. Propuesta pedagógica. Taller de oralidad y escritura bilingüe. El taller tuvo como objetivo desarrollar la comunicación oral y escrita en español y en aimara. La actividad tuvo una duración de cuatro sesiones, divididas en dos niveles. El primer nivel correspondió al primer ciclo básico, que para este caso fueron niños de siete a diez años, y en el segundo nivel participaron estudiantes desde los 11 a los 13 años. La propuesta consistió en desarrollar, a través de distintas etapas, un relato bilingüe sobre su comunidad, que tuvo como producto final la narración escrita de una historia en español, insertando léxico aimara.

La aplicación de los materiales se llevó a cabo de la siguiente manera:

1. Reunión en la escuela con los padres, donde se explicó la actividad y se leyó y firmó el consentimiento informado (45 min).
2. Taller de oralidad y escritura bilingüe: la propuesta se llevó a cabo en cuatro sesiones de 180 minutos cada una.

RESULTADOS

En esta sección se presenta el análisis de la producción escrita final de los participantes, para responder la pregunta de si una propuesta a partir de un modelo de bilingüismo permite distinguir influencia de la lengua aimara en el español de los estudiantes hablantes de herencia. De los 22 textos, 19 de ellos presentaron rasgos de influencia desde el aimara hacia el español. Con respecto a los rasgos lingüísticos, se pudo identificar y analizar influencia del aimara a nivel léxico, a nivel morfológico y a nivel sintáctico.

Análisis léxico

Este análisis presenta una descripción de la presencia de léxico aimara en el relato escrito en pasado de los 19 textos analizados. Con respecto al léxico aimara, se identificó un total de 88 palabras. El cuadro 3 presenta la frecuencia por palabra y la categoría gramatical.

■ Cuadro 3. frecuencia y categoría gramatical palabras en aimara

| Palabra en aimara | Categoría gramatical | Significado en español | frecuencia |
|---|----------------------|---|------------|
| <i>anuqara</i> | sustantivo | perro o perra | 6 |
| <i>challwa</i> | sustantivo | pez o pescado | 4 |
| <i>imilla</i> | sustantivo | niña | 1 |
| <i>inti</i> | sustantivo | sol | 2 |
| <i>isk'alala/jisk'alala</i> | adjetivo | pequeña niña (expresión de cariño para referirse a la niña) | 1 |
| <i>jach'a</i> | adjetivo | grande | 4 |
| <i>jaqi</i> | sustantivo | persona | 7 |
| <i>qala</i> | sustantivo | pedra | 1 |
| <i>luma palabra</i> (castellana aymarizada) | sustantivo | loma (accidente geográfico) | 7 |
| <i>lupi</i> | verbo | calor provocado por el sol | 1 |
| <i>q`ullu / qullu</i> | sustantivo | huevo podrido/cerro | 2 |
| <i>qarwa</i> | sustantivo | llamo | 19 |
| <i>uwija</i> | sustantivo | oveja | 5 |
| <i>uma</i> | sustantivo | agua | 6 |
| <i>uta</i> | sustantivo | la casa | 7 |
| <i>walpa / wallpa</i> | sustantivo | gallina | 4 |
| <i>wiscacha /wisk'acha</i> | sustantivo | vizcacha | 4 |
| <i>piti / pili</i> | sustantivo | pato | 7 |

Fuente: elaboración propia.

De 100 % de palabras en aimara presentes en las narraciones, alrededor de 92% corresponde a la categoría gramatical sustantivo. Por lo tanto, con respecto a las categorías semánticas relativas a los sustantivos, el mayor porcentaje de frecuencia se refiere a flora y fauna (56%); en segundo lugar, a objetos inanimados naturales (33%) y, en tercer lugar, a sustantivos de personas (11%). Por otra parte, y por ser la categoría gramatical sustantivo la que tuvo mayor presencia en las narraciones, se contó la frecuencia total de sustantivos en español y aimara de las 19 narraciones (n=268), lo que resultó en la presencia de 66% para los sustantivos en español y 33% de presencia de sustantivos en aimara.

Análisis morfológico

En esta sección se presenta el análisis descriptivo de la presencia de morfemas verbales en español que varían con respecto a la morfología de una adquisición monolingüe, producto posiblemente de la influencia del aimara. El fenómeno detectado para examinar es la morfología de aspecto en español. El aspecto es una categoría gramatical en castellano que indica, mediante morfemas, la distancia de la acción en pasado entre el hablante (H) y el evento mismo (E). Por lo tanto, cuando hay una mayor distancia entre H y E, el hablante produce la morfología imperfectiva, por ejemplo, verbos terminados en *-aba* (caminaba, tomaba, etc.) o en *-ía* (tenía, hacía, etcétera). Por otra parte, si hay una percepción de menor distancia entre H y E, se utiliza la morfología perfecta, por ejemplo *-í*, *-iste*, *-ió* (comí, saliste, vivió), entre otros morfemas (Reichenbach, 1947; Bardovi-Harlig, 1995).

En el análisis de las narraciones pasadas escritas por los participantes, se detectó el uso de morfología imperfectiva en un contexto donde un hablante monolingüe del español produce morfología perfecta en el rango de edad de los participantes (ver discusión). El cuadro 4 muestra ejemplos del fenómeno detectado.

■ Cuadro 4. Morfología bilingüe de herencia y morfología monolingüe del español

| Morfología del bilingüe hablante de herencia aimara-español | Morfología monolingüe del español |
|---|---|
| Y un día el anuqara se enfermó y estaba muriendo. Fin | Y un día el perro se enfermó y se murió. Fin. |
| Un día el jaqi se lo llevó el qarwa y el jaqi se estaba ahogando y murió. | Un día el jaqi se llevó al qarwa y el jaqi se ahogó y se murió. |
| Y el anukara al oír eso se estaba yendo | Y el perro al oír eso se fue. |

Fuente: elaboración propia.

Para tener una comparación cuantitativa, se contó la frecuencia de verbos o frases verbales (por ejemplo, *estaba muriendo*, *se fue a correr*) con la morfología perfectiva en imperfectiva descrita anteriormente. Del total de verbos o frases verbales presentes en las narraciones (n=181), 68% muestran un uso monolingüe del aspecto en pasado. Es decir, 68% de las expresiones verbales usan la morfología perfectiva cuando el contexto indica una distancia menor entre el hablante (o narrador) y el evento en pasado y/o la morfología imperfectiva cuando el contexto desencadena una distancia mayor entre el hablante (H) y un evento pasado (E). Al contrario, 32% de las expresiones verbales se conjugaron con morfología imperfectiva (ver ejemplos cuadro 4), cuando el contexto requería morfología perfectiva, en otras palabras, se utiliza una morfología que indica mayor distancia temporal cuando el contexto requiere indicar una menor distancia entre H y E.

Análisis sintáctico

Esta sección presenta el análisis descriptivo de la presencia de una sintaxis del español influida por la sintaxis del aimara en las narraciones de los participantes. El nivel sintáctico de la lengua se refiere al orden de las palabras en una oración, que en español frecuentemente se realiza en el orden sujeto, verbo, objeto, o lo que se denomina lenguas SVO. En aimara, el orden sintáctico de las palabras en una oración se realiza en objeto, verbo, sujeto, es decir en el orden OVS, al igual que otras lenguas como el quechua (Cerrón Palomino, 1994). En el cuadro 5 se puede apreciar el contraste de las estructuras sintácticas entre aimara y español.

■ Cuadro 5. contraste de las estructuras sintácticas entre aimara y español.

| | | | |
|-----|-------------|---------------|-----------------|
| (1) | <i>Naya</i> | <i>t'ant'</i> | <i>manq'ta</i> |
| | 1os | pan | comer- presente |
| | Yo como pan | | |

Fuente: elaboración propia.

Por lo tanto, al examinar las narraciones de los participantes se identificaron los siguientes ejemplos que presentan rasgos de influencia del aimara hacia el español, lo que se compara con la sintaxis adquirida por un hablante monolingüe de español. El cuadro 6 ilustra este fenómeno.

■ Cuadro 6. Sintaxis bilingüe de herencia y sintaxis monolingüe del español

| Rasgos sintácticos del español hablante bilingüe de herencia aimara-español | Rasgos sintácticos del hablante monolingüe del español |
|---|---|
| Decide al niño botar | Decide botar al niño |
| Un día carne estaba comiendo el cóndor | Un día el cóndor estaba comiendo carne |
| Con sus hijos pasar un día quiso la mamá walpa | Un día la mamá gallina quiso pasar el día con sus hijos |

Fuente: elaboración propia.

Para entregar una apreciación cuantitativa de la presencia de sintaxis con rasgos de habla de herencia, se contó la frecuencia de la estructura de los ejemplos del cuadro 6. En otras palabras, se seleccionaron las estructuras sintácticas que cumplieran las siguientes condiciones: oraciones simples (es decir, con un solo verbo conjugado), con un sujeto expreso, con un verbo con rasgos semánticos inherentes (es decir, ningún verbo copulativo como ser, estar, parecer) y un complemento, es decir un elemento sintáctico que complementa la acción verbal. Dentro del *corpus* se encontraron 25 oraciones simples con las características dichas, de las cuales ocho, es decir, 32% corresponden a estructuras con posible influencia de sintaxis del aimara. Vale mencionar que esta estructura no es frecuente en la escritura de niños monolingües de español con el rango etario de los participantes (ver discusión).

DISCUSIÓN

La investigación tuvo como objetivo identificar posibles rasgos de habla de herencia en el español adquirido por estudiantes bilingües hablantes de herencia (HH) aimara-español, mediante el diseño y aplicación de una propuesta de biliteracidad para favorecer la activación e interacción entre las dos lenguas adquiridas por los participantes. Por tanto, se estableció la pregunta de investigación de si la aplicación de un taller de oralidad y escritura bilingüe permitiría detectar influencia del aimara en el español adquirido de los participantes. La respuesta a la pregunta es positiva, y conlleva a la segunda pregunta de investigación sobre cuáles son los rasgos de la lengua de herencia (LH) que influyen en la lengua 2 (L2).

Con respecto a los rasgos identificados, se pudo establecer influencia del aimara hacia el español a nivel léxico, morfológico y sintáctico. Con relación al nivel léxico, los resultados del análisis están en línea con el análisis de Montrul (2015b), quien realiza una serie de estudios en distintas lenguas de herencia, y afirma que los HH tienen un amplio conocimiento del vocabulario de la LH. No obstante, estas palabras por lo general están asociadas a campos semánticos específicos, que tienen que ver frecuentemente con la cotidianeidad. En el caso del presente análisis, el mayor porcentaje de léxico utilizado por los participantes se relaciona con flora, fauna y objetos inanimados naturales que componen el contexto cotidiano de los participantes.

En segundo lugar, y a nivel morfológico, se identificó un porcentaje de morfemas de aspecto imperfectivo para expresar acciones pasadas perfectivas. Este fenómeno se denomina generalización morfemática, es decir, la reducción del sistema morfológico asociado a una categoría funcional (Polinsky y Kagan, 2007; Polinsky, 2006), es un rasgo característico en aprendices de español como segunda lengua, en especial en aquellos aprendices en los que la lengua nativa no presenta la variedad de morfemas para pasado que exige el español, como es el caso del inglés o el chino (Chin, 2008; Domínguez *et al.*, 2013). Los resultados de la presente investigación mostraron un uso generalizado de la morfología imperfectiva cuando el contexto no lo requería, revelando que el español de los participantes

tiene rasgos de español como segunda lengua. Por otra parte, es importante destacar que, si bien la adquisición de la morfología verbal en monolingües de español es aproximadamente a partir de los 18 meses de edad (Gutiérrez-Rexach, 2016; Hualde *et al.*, 2020), es decir, antes del promedio de edad de nuestros participantes, esto no significa que exista una adquisición tardía, sino que tiene que ver con una adquisición frecuente en hablantes bilingües que aprenden el español como L2.

Con respecto al nivel sintáctico, la realización del taller de oralidad y escritura bilingüe nos permitió notar la presencia de una sintaxis no asociada a la sintaxis del español adquirida en un contexto monolingüe, posiblemente por influencia de la lengua de herencia. Estos resultados, a su vez, están en línea con investigaciones que han dado cuenta de la influencia del quechua y aimara en el español andino a un nivel morfosintáctico (Sánchez, 2004; Sánchez *et al.*, 2010; Escobar, 2011). Por lo tanto, desde un punto de vista sintáctico, existen investigaciones que describen el orden de los sintagmas en la variante del español andino (variante del español con influencia primordialmente del quechua y aimara), detectando la presencia de complementos del verbo que preceden al sujeto, entre otros componentes estructurales (Tumler, 1978; Fernández, 2014).

Cabe mencionar que, en el proceso de adquisición de lenguas, a partir de los 18-30 meses, se desarrolla en el infante la capacidad de generar oraciones, manteniendo la sintaxis propia de la lengua a la cual el niño se encuentra expuesto. Si se considera que nuestros participantes estuvieron expuestos a la lengua aimara de los 0 a los 36 meses en promedio, tenemos fundamentos cognitivos para afirmar que la sintaxis de la lengua de herencia está en constante interacción con la sintaxis del español, aunque el español sea la lengua dominante de los hablantes.

En último lugar, es importante señalar la necesidad de detectar de qué manera la exposición temprana a la LH influye sobre el español adquirido por HH de lenguas indígenas en nuestro país y así evitar diagnósticos erróneos. Desde la experiencia en terreno, es común escuchar comentarios, principalmente de profesores, haciendo referencia al habla de los niños y niñas de origen indígena, indicando que tienen mayores dificultades en el aprendizaje de la

asignatura de Lenguaje y Comunicación (Ticona, 2022). Este diagnóstico posiblemente se produce por un desconocimiento del bilingüismo de herencia de los estudiantes por parte de la comunidad educativa, que se ve reforzado, a su vez, en que existe una asimetría entre las habilidades productivas (hablar y escribir) y comprensivas (comprensión de textos escritos y orales) del habla de herencia de los estudiantes, lo que se traduce en que estos niños y niñas se muestran ante su contexto como hablantes monolingües de español.

Esta realidad, que hace referencia a una posible transferencia cruzada entre el español y la LH, revela la necesidad de un enfoque de estudio que permita comprender los desafíos de la enseñanza de lenguas en un contexto bilingüe, y así diseñar nuevas estrategias didácticas que permitan que el bilingüismo de herencia se convierta en una virtud, fortaleciendo el aprendizaje de la lengua originaria, así como también de la segunda lengua, en este caso, el castellano.

CONCLUSIÓN

En conclusión, el trabajo intentó demostrar de una manera exploratoria que existe un bilingüismo de herencia en las comunidades aimaras en el norte de Chile, perfil lingüístico que no ha sido investigado a fondo en las comunidades indígenas de nuestro país. Por lo anterior, esta investigación se convierte en un primer paso para el desarrollo de investigaciones de adquisición de lenguas desde un enfoque en HH, y contribuye con una descripción del español escrito de los estudiantes influido por la lengua de herencia. Es importante enfatizar que cuando hablamos de una educación bilingüe en Chile (lengua indígena-castellano) se debe considerar de manera prioritaria el perfil del hablante de herencia en el desarrollo de programas interculturales bilingües, comprendiendo que los actuales estudiantes no son monolingües de lengua castellana, y, por lo tanto, las metodologías de enseñanza deben responder a las necesidades de un hablante que posee cognitivamente dos sistemas lingüísticos. De esta forma, se espera que este trabajo aporte al desarrollo de estrategias adecuadas para estudiantes bilingües en lengua indígena-español y de esta manera comenzar a transitar desde un enfoque monolingüe de programas de literacidad de español hacia un enfoque bilingüe intercultural con un modelo desde la biliteracidad.

Materiales complementarios

Para ver la propuesta didáctica dirigirse a <https://github.com/jmarkovitsr/tallersibaya>

REFERENCIAS

- Adelaar, W. (2012). Languages of the Middle Andes in areal-typological perspective: Emphasis on Quechuan and Aymaran. En L. Campbell y V. Grondona (eds.), *The Indigenous Languages of South America: A Comprehensive Guide* (pp. 575-624). Berlín, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110258035.575>
- Bardovi-Harlig, K. (1995). A narrative perspective on the development of the tense/aspect system in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(2), 263-291. <https://doi.org/10.1017/s0272263100014182>
- Benmamoun, E., Montrul, S., y Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 129-181. <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>
- Cerrón-Palomino, R. (1994). *Quechumara: estructuras paralelas de las lenguas quechua y aimara*. Vol. 42. La Paz: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.
- Chin, D. H. J. (2008). A cross-linguistic investigation on the acquisition of Spanish aspect. En *Selected proceedings of the 10th hispanic linguistics symposium* (pp. 36-50). Somerville, Massachusetts: Cascadilla Proceedings Project.
- Domínguez, L., Tracy-Ventura, N., Arche, M., Mitchell, R., y Myles, F. (2013). The role of dynamic contrasts in the L2 acquisition of Spanish past tense morphology. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(3), 558-577. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000363>
- Escobar, A. M. (2011). Spanish in contact with Quechua. *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics*, 323. <https://doi.org/10.1002/9781444393446.ch16>
- Espinosa, V. (2009). El aymara en la Región de Arica y Parinacota. *Boletín De Filología*, 44(1), 39-53. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/18070>
- Fernández, V. (2014). *El español de los inmigrantes de los Andes bolivianos en el Norte Grande de Chile: convergencias y divergencias dialectales en*

- el marco de una situación de contacto.* (Tesis doctoral). Universidad de Montreal, Canadá. www.academia.edu
- Goldstein, P. (2015). Multiethnicity, pluralism, and migration in the south-central Andes: An alternate path to state expansion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(30), 9202-9209. <https://doi.org/10.1073/pnas.1500487112>
- Gollan, T. H., Weissberger, G. H., Runnqvist, E., Montoya, R. I., y Cera, C. M. (2012). Self-ratings of spoken language dominance: A Multilingual Naming Test (MINT) and preliminary norms for young and aging Spanish-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 594-615. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000332>
- González Cortez, H. (2007). Comunidad Rural en Crisis o Comunidad Translocalizada entre los Aymara del Norte de Chile. *VI Congreso Chileno de Antropología*. Colegio de Antropólogos de Chile, Chile.
- Grosjean, F. (1998). Transfer and language mode. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(3), 175-176. <https://doi.org/10.1017/S1366728998000285>
- Gutiérrez-Rexach, J. (Ed.) (2016). *Enciclopedia de lingüística hispánica. Vol. 2*. Londres: Routledge.
- Hagen, L. K. (2008). The Bilingual Brain: Human Evolution and Second Language Acquisition. *Evolutionary Psychology*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/147470490800600105>
- Hornberger, N. H. (2005). Voz y bilingüidad en la revitalización de lenguas indígenas: prácticas contenciosas en contextos quechua, guaraní, y maorí. *Polifonía, Revista de Letras*, 10(10), 53-73. <https://repository.upenn.edu/handle/20.500.14332/35027>
- Hornberger, N. H. (1990). Creating Successful Learning Contexts for Bilingual Literacy. *Teachers College Record*, 92(2), 212-229. <https://doi.org/10.1177/016146819009200202>
- Hornberger, N. H. (1989). Continua of Bilinguality. *Review of Educational Research*, 59(3), 271-296. <https://doi.org/10.3102/00346543059003271>
- Hornberger, N. H., y Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the Continua of Bilinguality. *International and Critical Perspectives. Language and Education*, 14(2) 96-122. <https://doi.org/10.1080/09500780008666781>
- Hornberger, N. H., y Wang, S. C. (2017). Who are our heritage language learners? Identity and bilinguality in heritage language education in the United States. En *Heritage language education* (pp. 3-36). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315092997-2>

- Hualde, J. I., Olarrea, A., Escobar, A. M., Travis, C. E., y Sanz, C. (2020). *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leeman, J., y Showstack, R. (2022). The Sociolinguistics of Heritage Language Education. En *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Sociolinguistics* (pp. 328-340). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003017325-30>
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Lenneberg, E. (1964). *New Directions in the Study of Language*. Cambridge: M. I. T. Press.
- Mamani, J. C. (2013). *Comenzamos hablando aymara y terminamos hablando castellano no más: un estudio sociolingüístico sobre el uso de la lengua aymara en un área trifronteriza de los andes centrales*. (Tesis de doctorado). UNAM, México.
- Montrul, S. (2015a). Are heritage speakers like second language learners? En *The Acquisition of Heritage Languages* (pp. 249-297). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139030502.008>
- Montrul, S. (2015b). The language of heritage speakers. En *The Acquisition of Heritage Languages* (pp. 41-89). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139030502.003>
- Narbona, J., y Crespo-Eguílaz, N. (2012). Plasticidad cerebral para el lenguaje en el niño y el adolescente. *Revista de Neurología*, 54, 127-130. <https://doi.org/10.33588/rn.54S01.2012042>
- Polinsky, M. (2018). Heritage Languages and their Speakers. En *Cambridge Studies in Linguistics* (pp. 354-404). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781107252349.011>
- Polinsky, M. (2006). Incomplete Acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics*, 14(2), 191-262. <http://www.jstor.org/stable/24599616>
- Polinsky, M., y Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and linguistics compass*, 1(5), 368-395. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022>
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. Londres: Dover Publications.
- Reyes, L. F. (2018). *La bilingüedad y sus usos sociales en estudiantes tseltales de la telesecundaria 714: el caso de Yochib, Oxchuc, Chiapas*. (Tesis de

- doctorado). UNACH, México. <https://repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/3436>
- Sánchez, L. (2004). Functional convergence in the tense, evidentiality and aspectual systems of Quechua Spanish bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7(2), 147-162. <https://doi.org/10.1017/S136672890400149X>
- Sánchez, L., Camacho, J., y Ulloa, J. E. (2010). Shipibo-Spanish: Differences in residual transfer at the syntax-morphology and the syntax-pragmatics interfaces. *Second Language Research*, 26(3), 329-354. <https://doi.org/10.1177/0267658310365774>
- Ticona, E. (2022). *Hablantes de herencia Aymara en el norte de Chile: percepciones de la comunidad sobre las lenguas habladas*. [Manuscrito en preparación].
- Tumler, T. (1978). La complejidad sintáctica en el castellano andino, *Iberomanía*, 1978(8), 90-102. <https://doi.org/10.1515/iber.1978.1978.8.90>
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89(3), 410-426. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (ed.), *Para ser letrados* (pp. 23-35). Barcelona: Paidós.