

La enseñanza de la lengua aimara en YouTube: activismo, actitudes e ideologías lingüísticas

Teaching the Aymara language on YouTube: Activism, attitudes and linguistic ideologies

Marco Lovón¹

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú
mlovonc@unmsm.edu.pe
ORCID: 0000-0002-9182-6072

Luis Nolazco²

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú
luis.nolazco@unmsm.edu.pe
ORCID: 0000-0002-0947-6924

Citar como: Lovón, M. y Nolazco, L. (2023). La enseñanza de la lengua aimara en YouTube: activismo, actitudes e ideologías lingüísticas. *Desde el Sur*, 15(2), e0027.

RESUMEN

YouTube es un espacio para la difusión de lenguas. En el presente artículo, se estudian los discursos sobre la enseñanza y el aprendizaje del aimara en la red social denominada YouTube, en videos creados por instituciones, grupos independientes y usuarios en general de Bolivia. Para ello, se realiza un análisis discursivo de los comentarios realizados por los cibernautas o seguidores. La investigación concluye que se trata de un caso de activismo lingüístico en las redes sociales, valorado por sus seguidores, quienes a la vez que transmiten críticas, que descansan en ideologías lingüísticas sobre la lengua y su uso.

PALABRAS CLAVE

Aimara, enseñanza-aprendizaje, YouTube, activismo lingüístico, ideologías lingüísticas

1 Doctor y magíster en Lingüística. Licenciado y bachiller en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Enseña cursos de Lingüística Aplicada y Análisis del Discurso. Es asesor de tesis multidisciplinares, y forma parte del grupo de investigación Lenguas y Filosofías del Perú (LFP).

2 Licenciado en Lingüística por la UNMSM con la tesis *Léxico de la vitivinicultura en la localidad de Lunahuandá: recursos de formación lingüística y estudio lexicográfico* (2021). Trabaja como corrector de estilo en la Universidad Privada del Norte. Sus intereses se centran en la gramática normativa, la lexicografía y la Educación Bilingüe Intercultural.

ABSTRACT

YouTube is a space for the dissemination of languages. In this article, we study the discourses on the teaching and learning of Aymara on the social network called YouTube, in videos created by institutions, independent groups and users in general in Bolivia. For this purpose, a discursive analysis of the comments made by cybernauts or followers is carried out. The research concludes that this is a case of linguistic activism in social networks, which is valued by their followers, while transmitting criticisms based on linguistic ideologies about language and its use.

KEYWORDS

Aymara, teaching-learning, YouTube, linguistic activism, linguistic ideology

Introducción

La difusión de lenguas ha cobrado una seria importancia en la actualidad, puesto que ya no solo se lleva a cabo de manera presencial o de forma escrita en un papel. Según Carneiro (2015, p. 71), vivimos en una época especial: la de la muerte definitiva del espacio-tiempo: «el buscador Google procesa alrededor de 300 000 000 de búsquedas por día en 90 idiomas distintos». Y YouTube representa una herramienta de búsqueda y de entretenimiento para muchos cibernautas, además de un principal medio educacional para personas interesadas en lenguas originarias.

En el mundo virtual, se observa un sinnúmero de canales de YouTube que promueven la enseñanza-aprendizaje de distintas lenguas, como el alemán, el inglés, entre otras. La promoción de las lenguas más «prestigiosas» acapara los espacios para la difusión de otras igual de trascendentales. En Sudamérica no hay casi difusión de videos educativos en aimara a través de la plataforma YouTube; abundan los casos de clases en lenguas anglosajonas; el inglés, por ejemplo, es una de las lenguas que atrae a los usuarios por las supuestas ventajas sociales y económicas que genera, por lo que hay más videos o contenidos digitales para su promoción (Lovón, 2023). Si un usuario común digita «enseñanza-aprendizaje de aimara» en YouTube, apenas aparecen algunas referencias. El 90 % de estos videos se ubican en Bolivia, donde cobra importancia más que en otras zonas. Sin embargo, cada vez van proliferando ciberespacios que promueven el aprendizaje de la lengua aimara en países como el Perú o Chile. En términos investigativos, las indagaciones no han prestado atención de manera específica sobre la promoción de esta lengua a través del Internet; es decir, a pesar de que haya algunos documentos o páginas de

enseñanza-aprendizaje *on-line* en las redes sociales como Facebook, no existen trabajos detenidos en este aspecto.

Al respecto, la enseñanza de las lenguas en el mundo digital y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) favorecen las nuevas formas de uso de lenguas como el aimara en Internet, además de establecer redes comunicacionales entre individuos sin contacto físico. Así, entre los propios aimaras han surgido organizaciones e instituciones que promueven el uso de su lengua, las cuales consideran que la apropiación tecnológica de los pueblos indígenas posee relevancia trascendental por la facilidad y rapidez con la que se puede difundir el conocimiento y la cultura (Gómez, 2007).

En estos años, la labor que cumplen los hablantes en la educación de sus hablantes a través de la lengua conforman ejemplos de activismo lingüístico (Andrade, Howard y De Pedro Ricoy, 2018; Lovón y Ortiz, 2021; De Pedro Ricoy *et al.*, 2020). Por otra parte, la forma en que los usuarios reciben la información brindada por Internet sobre sus lenguas genera formas de pensar basadas en ideologías lingüísticas acerca de la defensa de su uso o transmisión.

En la presente investigación se analizan los discursos ideológicos y las actitudes de ciberusuarios sobre la promoción de enseñanza-aprendizaje de la lengua aimara en YouTube como un caso de activismo lingüístico. Para ello, se presenta la metodología empleada por los profesores-*youtuber* y se estudia la valoración discursiva de los usuarios a partir de las estrategias lingüísticas que emplean al referirse a la enseñanza y metodología de los videos educativos.

El presente artículo inicia con una descripción global de los conceptos de activismo lingüístico, las ideologías lingüísticas y la identidad, y, luego, de la educación intercultural bilingüe y la situación del aimara. Asimismo, se realiza una descripción de las TIC y de la metodología de enseñanza en plataformas digitales y YouTube. A continuación, se detalla el procedimiento metodológico realizado durante la investigación, el cual es necesario para estructurar adecuadamente el artículo. El análisis incluye, en primer lugar, la presentación de los cuatro canales de YouTube seleccionados y, en segundo lugar, el análisis discursivo de los comentarios de los cibernautas, los cuales, a su vez, se subdividen en los que están a favor y en contra de la metodología empleada por cada profesor-*youtuber*. Finalmente, se presentan las conclusiones propuestas, además de las referencias bibliográficas usadas durante la investigación.

Aspectos teórico-conceptuales

Activismo lingüístico, ideologías lingüísticas, actitudes e identidad

En estos años, en que la educación se va digitalizando, frente a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) estática, presencial y de aula, los propios hablantes deciden difundir la lengua que los identifica a través de medios como la radio y televisión, pero también mediante las redes sociales, como Facebook y YouTube, con la intención de reivindicar su lengua materna y manifestarla con fines educativos. Según Andrade, Howard y De Pedro Ricoy (2018, p. 140), «la lucha por los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas en el continente americano se ha vuelto una dimensión cada vez más visible de sus demandas en las últimas décadas». De esta manera, un sinnúmero de países ha plasmado el principio de proveer traducción e interpretación entre las lenguas originarias y el castellano. Asimismo, las personas dedicadas a la difusión de lenguas originarias buscan recuperar el valor de las lenguas, así como la cultura que esta implica. El trabajo por educar, traducir, transmitir y luchar por el mantenimiento de la lengua puede definirse como activismo lingüístico. Este quehacer dinámico es una forma de manifestación original que puede generarse por parte de los mismos pobladores de una determinada comunidad indígena, pues generalmente procede de instituciones estatales. Para los autores, el activismo lingüístico implica luchar contra la discriminación étnico-racial y promover la importancia de determinadas lenguas en distintos contextos. Para nosotros, tales actividades también se llevan a cabo en Internet a través de la difusión de eventos, videos de enseñanza-aprendizaje de lenguas originarias, exposiciones culturales, videoconferencias, entre otras actividades, que son realizadas por individuos hablantes de lenguas originarias. El activismo, entonces, también puede darse en el espacio virtual o digital, y complementa, y hasta supera, las labores que se dan en la EBI.

La enseñanza de primera y segunda lenguas están influidas, asimismo, por ideologías lingüísticas, e incluso por las actitudes de los aprendices. Las ideologías lingüísticas son aquellas ideas que se tienen sobre el lenguaje, las lenguas y sus usos (Rosa y Burdick, 2016), y también sobre su enseñanza, difusión y transmisión. Ellas son representaciones sociales que permiten interpretar la relación entre los seres humanos y la lengua (Woolard, 2012, p. 19). Además, son sociales en tanto que las personas las asimilan y las comparten en relación con sus intereses o metas. Y pueden favorecer o entrapar iniciativas sociales (Kroskrity, 2004). Tales ideologías se estipulan como verdades, por lo que no se cuestionan (Van Dijk, 2003). En esta investigación se entiende por ideología lingüística las concepciones socializadas y construidas sobre actividades y aspectos lingüísticos. Estas

pueden ser explícitas, pero generalmente son implícitas, pues requieren ser inferidas o descubiertas. Una manera de encontrarlas es a través del examen discursivo (De los Heros, 2008).

Las ideologías lingüísticas desde una mirada teórica han sido clasificadas de diversas maneras. Para Siegel (2006), existen cuatro ideologías: (1) pluralismo igualitario, que da cuenta de la convivencia entre grupos culturales por una igualdad básica, respeto y comprensión mutua, por lo que las diversas lenguas y variedades se consideran legítimas, especialmente para el aprendizaje y la educación; (2) igualdad de oportunidades, que refiere a que las personas que han aprendido la variedad lingüística de la escuela, la estándar, tendrán éxito tanto en la educación como en la vida social en general; (3) monolingüismo, que considera la imposición de una sola lengua como una condición normal; (3) lengua estándar, que sostiene la superioridad de la variedad lingüística de clases medias altas como la forma idealizada y abstracta de lengua, la cual perpetúa de manera natural las formas lingüísticas del grupo socialmente privilegiado o dominante. Para De los Heros (2008, p. 100), «Esta representa a la variedad estándar como una forma más sofisticada y superior de habla que por lo tanto debe ser promocionada para ciertos usos y contextos, sobre todo los formales y académicos». Asimismo, la autora propone que hay ideologías lingüísticas presentes en los diseños y objetivos curriculares educativos, y pueden versar sobre la variación lingüística, la formalidad e informalidad del habla, los extranjerismos, la escritura, la lengua oral, los neologismos, las lenguas indígenas, el cambio lingüístico. Sumado a ello, hay ideologías sobre la ortografía y la alfabetización (Arias y Lovón, 2022). Al respecto, todas las ideologías mencionadas se enlistan en relación con los hallazgos de los datos, y muchas se revelan interconectadas. Más adelante, se verán aquellas que se pueden evidenciar en el análisis ideológico. Al respecto, Matachana y Narváez (2022) sostienen que las ideologías lingüísticas se difunden por redes sociales como el YouTube y no solo a través de las instituciones. Esto se puede ver cuando los usuarios presentan sus comentarios a los creadores de videos y los intercambian con los otros miembros de la comunidad virtual. Dichos comentarios son observables por los analistas del discurso ideológico. Cabe precisar que la escolarización debe ser un lugar para erradicar las prácticas culturales de racialización y discriminación (Rosa y Flores, 2017).

Con respecto a las actitudes, estas se definen como respuestas valorativas hacia un específico estímulo lingüístico, en una oposición entre lo favorable y lo desfavorable (Osgood, 1965 p. 101), las cuales se manifiestan en interacciones sociales. Desde un punto de vista mentalista, las actitudes lingüísticas se tratan de «una disposición mental hacia unas

condiciones o unos hechos sociolingüísticos concretos» (Moreno, 2009, p. 181). Dicho de otra manera, son los estados internos o mentales de las personas frente a una lengua o una variedad. Por eso, relacionan lo cognoscitivo, lo afectivo y lo conductual. Las actitudes pueden revelarse en gustos, preferencias, rechazos. Y tienden a ser explícitas. Si bien las ideologías lingüísticas y las actitudes lingüísticas son enfoques tradicionalmente distintos y con sus propias miradas, ambas teorías constituyen marcos de interpretación de lo que sucede en la relación entre la sociedad, las creencias y sus reacciones. Para el análisis del corpus, se echa mano de ambos conceptos. Diversos autores sostienen además que las actitudes tienen que ver con la existencia de ideologías relacionadas con temas lingüísticos (Siegel, 2006).

Cabe precisar que la educación sobre lenguas se articula con el componente identidad. Según Bastardas (2016, p. 451), en el caso concreto de las relaciones entre lo que se ha venido en llamar lenguas «minoritarias» y lenguas «mayoritarias», «su evolución presenta en muchos casos un proceso intergeneracional hacia el abandono del código minoritario y la adopción de la lengua mayoritaria por parte de la población que antes usaba el primero», lo cual se vincula con la idea de identidad. Así, si se quiere un país que integre a todos, se debe transformar los procesos de construcción identitaria considerando que el «otro» forma parte de «nosotros» (Lovón, 2019, p. 48). Es decir, el hecho de dejar de hablar las lenguas originarias ocasiona su deterioro y, además, la pérdida cultural de una comunidad o, aún peor, de toda una sociedad. En tal sentido, es sumamente necesario adoptar una postura inclusiva, además de integral y crítica, que incluya las iniciativas, incluso las más espontáneas, de los pobladores. Con la finalidad de promover dichas lenguas, por ejemplo, se plantea la iniciativa de enseñar el aimara a través de plataformas digitales por parte de no solo profesores expertos, sino también de hablantes o personas comunes sin profesión que puedan participar en la difusión de sus conocimientos e identificación étnica a través del YouTube, lo cual redundaría en la transmisión lingüística y cultural aimara; por consiguiente, en una lucha decolonial.

Debe apuntarse que el carácter plurilingüe y multicultural del continente sudamericano se remonta hasta la época precolombina, y su evolución se revela en procesos de invasión, colonización e independencia, que repercutió en el desmembramiento étnico-territorial, en el mestizaje, en la dispersión y en el aislamiento de las poblaciones originarias, los cuales favorecieron la gran variedad de lenguas y dialectos indígenas, que aún subsisten hoy en día.

EIB y contextualización de la situación sociolingüística de la lengua aimara en Bolivia y el Perú

La educación intercultural bilingüe es una política empleada como respuesta a la gran diversidad que posee un determinado país; es decir, se lleva a cabo con la intención de democratizar la educación en los pueblos donde los habitantes se comunican en lenguas originarias (Morales-Trejo, 2019; Ñeco, 2018; Zuñiga y Ansión, 2002), frente a una educación tradicional (Choquichanca e Inga, 2020). Según el Ministerio de Educación peruano (2003, p. 27), «no es suficiente reconocer la realidad lingüístico-cultural de una comunidad, sino que debe manifestarse en políticas públicas y acciones concretas», además de promover la inclusión social y erradicar la discriminación patente en distintos niveles. En América Latina, los hablantes de lenguas originarias son discriminados por usar sus lenguas (Casma, 2014). Asimismo, para Abarca (2015, p. 3), la educación intercultural bilingüe es un modelo educativo que ha buscado dar respuesta a la formación de niños indígenas y migrantes «que sustentan diversidad cultural, étnica y lingüística, con el fin de favorecer la identidad individual, así como contribuir a la conformación de identidades». En tal sentido, debería existir una fuerte identificación étnica entre los hablantes de una lengua determinada a fin de que acepten su origen y, en consecuencia, reciban clases en su lengua materna y una segunda lengua, ya que el objetivo del Estado es incentivar que las comunidades reciban una educación de calidad al igual que las zonas urbanas (Castillo *et al.*, 2022). No obstante, tales acciones no se realizan cabalmente, puesto que en la realidad se observa un sinnúmero de inconvenientes que imposibilitan la aplicación adecuada de tales políticas: nula capacitación de docentes, materiales educativos en una lengua diferente a la que habla la comunidad, discriminación, negación de oportunidades de trabajo, etc. (Lovón *et al.*, 2020), en medio de la demanda por lograr una institucionalidad propia en materia de educación (Riedemann, 2008). Cabe señalar que la EIB muchas veces termina por ser un proyecto de educación solo para indígenas y no para las sociedades en conjunto. Sin embargo, la EIB no ha ido considerando la enseñanza virtual. No capacita a profesores en la promoción lingüística a través de plataformas u otros medios digitales. Se va convirtiendo en obsoleta.

En Bolivia y en el Perú, la enseñanza de lenguas originarias se promueve por los organismos del Estado y por iniciativas individuales. Entre las lenguas andinas, si bien el quechua es la más conocida, el aimara llama también la atención de muchos aprendices, que la tienen como primera o segunda lengua, especialmente en zonas altiplánicas. En el Perú, por ejemplo, se fomenta su enseñanza en algunos centros de idiomas y universidades, como la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en

Tacna, o la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima, o la Universidad Católica Boliviana en La Paz (Layme, 2016). El aimara es una lengua aglutinante, con una morfología rica (Cerrón-Palomino, 2008); por ejemplo, presenta morfemas derivativos (Gonzalo, 2018), palabras compuestas (Lovón, 2019) y compuestos reduplicados (Lovón, 2021). Según Huayhua (2003), el aimara es una lengua que presenta vitalidad por la cantidad de sus hablantes, los medios de comunicación con los que goza, su presencia académica y religiosa, la identidad y la resistencia cultural de los aimaras, su oficialización y su sistematización histórica, incluso su internacionalización. No obstante, hay retrocesos en su transmisión de padres a hijos por temas de vergüenza lingüística, por necesidad de aprender castellano o por tiempo; tampoco es valorada por otros grupos no-aimaras. Por ejemplo, entre los quechuahablantes se percibe que el aimara no sería una lengua importante de ser aprendida porque no favorece las oportunidades laborales, como sí sucede con el castellano (Ochoa, 2020). Laime (2016) también apunta que algunos piensan que el aimara no es una lengua apta para la ciencia y hay pocos docentes capacitados para enseñar la lengua. Sobre el caso, pocos se atreven a escribir en aimara en artículos científicos o tesis, a pesar de dominar la lengua. Además, a pesar de su importancia, como otras lenguas, en las escuelas no siempre se da el espacio o tiempo requerido y poco se articula con la interculturalidad (Lovón *et al.*, 2020).

En términos numéricos, en Bolivia, según el censo de 2012, la población aimara boliviana asciende a 1 191 352 personas (Tamburini, 2013). Y se asienta en los departamentos de La Paz, Potosí, Cochabamba, Oruro y Chuquisaca. El resto de aimaras se distribuye en Chile (Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta), Argentina y el Perú. Según el Ministerio de Cultura del Perú (s. f.), los aimaras son uno de los pueblos más numerosos subsistentes en el país. De acuerdo con el Censo de Población y de viviendas de 2017, la población que posee como lengua materna el aimara es de 450 010 personas, es decir, un 1,7 % de la población nacional; asimismo, 548 311 individuos se autoidentifican como parte de dicho pueblo indígena. Respecto de la lengua aimara en el Perú, esta se habla tradicionalmente en las regiones de Puno, Moquegua y Tacna, así como en Lima, Arequipa y Madre de Dios. El Ministerio de Educación peruano (2013) afirma que el aimara es una lengua vital y cuenta con un alfabeto oficial establecido con 32 grafías; además, existen 17 traductores e intérpretes registrados en el Ministerio de Cultura que favorecen la promoción y el activismo de esta lengua. El estudio de la lengua ha ido cobrando mayor importancia por los educadores y lingüistas, dado que en el país por muchos años se ha prestado más atención al quechua (von Gleich, 2016), lengua con mayoría de hablantes, antes que el aimara.

Específicamente, Hilare (2017) indica que, a pesar de que el aimara goce de vitalidad expresada en el número de hablantes, se encuentra en desventaja frente a otras lenguas de «prestigio». Las lenguas «infravaloradas» como el aimara dependen de sus usuarios, es decir, la funcionalidad es directamente proporcional al desarrollo y la vitalidad de la lengua. Si esta deja de hablarse, parte de su cultura e idiosincrasia desaparece progresivamente. El aimara se mantiene hasta ahora en plena globalización. Los adultos se comunican en aimara; sin embargo, los jóvenes la utilizan poco. Aun los niños casi ya no comprenden esta lengua y se van acostumbrando a comunicarse en castellano, pues aprenden primero esta lengua y luego el aimara (Laimé, 2017). Por ello, en algunas zonas el aimara se presenta como segunda lengua y no como lengua materna (Lovón, 2016). El aimara, al igual que muchas lenguas originarias, sufre procesos de desplazamiento hacia el español, e inclusive hacia el inglés, ya que muchos países sudamericanos impulsan la enseñanza de idiomas extranjeros por encima de los natales (Torrico *et al.*, 2021).

Ante este panorama poco alentador, se propone promover su funcionalidad en distintos espacios y contextos. Laimé (2016) impulsa su desarrollo en el nivel escolar en Bolivia. Suxo (2017) indica que los talleres de revitalización lingüística buscan la recuperación, la reanimación y el desarrollo de la lengua y la cultura aimara entre los niños castellanohablantes hijos de padres aimaras en el Perú. Otras formas son las que se vienen desarrollando desde el ámbito digital y virtual, que impulsa su difusión.

Las TIC, la metodología de enseñanza de lenguas en plataformas digitales y YouTube

El desarrollo de las nuevas tecnologías ha favorecido, además de la introducción de herramientas electrónicas, los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas de distintas formas; por ejemplo, a través de Internet, con sitios web, con YouTube, Facebook, WhatsApp, entre otras aplicaciones. Según Baelo y Cantón (2009, p. 15), las TIC «se usan de forma habitual dentro de nuestras configuraciones sociales»; asimismo, están presentes en nuestro mundo, forman parte de nuestra cultura, de nuestra vida. En tal sentido, la aplicación de algunas herramientas tecnológicas en instituciones educativas y universidades contribuye a la enseñanza didáctica y metódica; incluso, acerca a los estudiantes, pues la mayoría de los jóvenes emplean dichas herramientas. De esta manera, las TIC representan una herramienta crucial para la enseñanza-aprendizaje: influye en los docentes, los alumnos, la comunidad educativa y la sociedad (Martínez *et al.*, 2014).

Por ello, el uso de las TIC debe aprovecharse para el desarrollo integral de la comunidad (Quintero *et al.*, 2009). De acuerdo con Duarte (2008, p. 157), una visión integral del desarrollo «no implica que se apunte solo hacia el crecimiento económico, sino, sobre todo, que impulse el potencial humano en todas sus dimensiones». Es decir, es importante mantener la transparencia en la difusión de información a través de plataformas digitales con la finalidad de compartir prácticas sociales que de verdad favorezcan a los usuarios. Asimismo, es necesario que las TIC se inserten en prácticas sociales ya existentes en personas, grupos u organizaciones que ya poseen en sí mismos desigualdades, puesto que, a través de estas herramientas informativas, se puede motivar a que los individuos puedan reidentificarse como seres pertenecientes a una sociedad determinada. Por otro lado, Ayala y Gonzales (2015, p. 43) afirman que gracias a las TIC «hay una nueva cultura donde predomina el ordenador sobre el libro o el docente [...] pueden aprender por sí mismos, plantear, planificar estrategias y resolver situaciones». Es decir, la introducción y el uso de las TIC en los sistemas educativos es común, debido a que son consideradas básicas y, asimismo, representan herramientas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de YouTube, SlideShare, WordPress, bibliotecas virtuales, Blogger, etc.

Con respecto, a la enseñanza de lenguas andinas a través de plataformas digitales no posee propiamente un marco teórico; por ahora, se hallan documentos relacionados con la difusión de nuevas formas de educar a través de Internet. En la actualidad, se puede observar que a través de los canales de YouTube o a través de transmisiones en vivo por Facebook o, simplemente, por la televisión, existen programas en quechua o en aimara que promueven la enseñanza-aprendizaje. Estos espacios obtienen una cantidad de visitas o *likes* considerables. Algunas instituciones, grupos independientes o individuos hablan acerca de las lenguas andinas y las difunden en distintas plataformas, con la finalidad de informar y mantener activo su uso cotidiano. Además, la metodología empleada es cada vez más didáctica y dinámica, pues se busca que el observador capte y practique lo aprendido en las lecciones audiovisuales (Larripa, 2015).

YouTube es un sitio web que expone y difunde videos. Se trata de una plataforma audiovisual en línea con canales de interés, donde no toda la información es exclusivamente de nivel educativo. Según Boyd (2014), YouTube es un poderoso medio en el que se difunden textos institucionales. YouTube permite el registro de videos y de comentarios, y dinamiza interacciones (Parini, 2022, p. 400; Hidalgo-Marí y Segarra-Saavedra, 2017). Lovón y Quispe (2021) señalan que los comentarios en YouTube generan representaciones positivas y negativas de la realidad basada

en estrategias lingüísticas y retóricas. Entre sus potenciales, en el ámbito educativo, es un medio para compartir conocimientos y un aliado en el proceso formativo. Al docente le permite usarlo con fines académicos (Posligua y Zambrano, 2020). Según González *et al.* (2017), es un mediador del aprendizaje autónomo y un instrumento del desarrollo del aprendizaje digital. Los videotutoriales de YouTube son un recurso útil para el aprendizaje autónomo de los estudiantes, quienes perciben que son un complemento para el desarrollo de sus actividades académicas (Roque, 2020) y aprendizajes de idiomas. Además, es una herramienta gratuita que permite que el docente cree contenidos y que el estudiante también pueda hacerlo. Su uso tiene un impacto significativo en el rendimiento de los alumnos o aprendientes (Pérez y Cuecuecha, 2019).

De acuerdo con Santoveña (2016, p. 5), la metodología didáctica y funcional en la creación de un curso virtual «implica responder a los requerimientos de las enseñanzas donde se inscriben». De esta manera, el curso que es dictado *online* complementa el aprendizaje del alumno, pues este se ha llevado a cabo en el aula de clases; es decir, es imprescindible que el estudiante comprenda lo aprendido en clase y, además de ello, refuerce lo aprendido a través de plataformas digitales como YouTube, aulas virtuales, documentos en línea, etc. No obstante, la utilización sofisticada del medio depende de muchos factores como la calidad de los contenidos didácticos, el uso de las herramientas de comunicación y la participación de los miembros de enseñanza; es decir, se debe tomar en cuenta la planificación del curso, así como los criterios de coherencia, claridad, entre otros aspectos. En tal sentido, la integración de un modelo didáctico y funcional que garantice la enseñanza-aprendizaje efectiva de una lengua andina a través de YouTube implica considerar una serie de aspectos que necesariamente no se refleja en todos los canales educativos de dicha plataforma. Por otro lado, Global Campus Nebrija (2016, pp. 18-25) indica que la creciente integración de la tecnología en la educación, especialmente para las modalidades a distancia, «obliga a las universidades a seguir de cerca los cambios tecnológicos y sus impactos en la Educación Superior». Asimismo, en palabras del autor, existen distintos modelos de enseñanza-aprendizaje como los modelos de impartición: tradicionales a distancia, *online*, modelo semipresencial, entre otros. Es decir, existe un sinnúmero de maneras para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje de una determinada materia lengua en específico, y las herramientas tecnológicas favorecen considerablemente tal actividad.

Metodología

Esta es una investigación cualitativa de tipo interpretativo, pues se aprecian y deducen las actitudes y las representaciones que se manifiestan en los discursos de los cibernautas sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje virtual.

Para este estudio, se seleccionaron cuatro canales de YouTube: *Escuela de Gestión Pública Plurinacional* (2016), *Hablemos bonito aimara* (2017), *Gabeltich* (2015) y *Canal Instituto quechua aymara* (2013). El primer canal contiene cinco módulos de enseñanza; el segundo, siete videos; el tercero, cinco; y el último, nueve. Dada la extensión del artículo, se escoge algún módulo de cada canal, específicamente los relacionados con temas de gramática y vocabulario, pues los docentes ponen énfasis en estos aspectos en la enseñanza. Se optó por dichos canales ya que son las más fáciles de recuperar a través del buscador, tienen visitas frecuentes y, además, registran diversos comentarios valorativos en YouTube.

En la presentación del video, se presenta la descripción de los videos resultado del método de la observación no participante de videos de enseñanza-aprendizaje del aimara. Los videos se reprodujeron las veces necesarias para determinar la manera en que las sesiones de clases estaban organizadas.

Para estudiar los pareceres sobre la metodología de la educación digital aimara, se recurre a interpretar los discursos de los cibernautas, quienes establecen representaciones positivas y negativas de la enseñanza-aprendizaje; otros estudios han encontrado en el YouTube un espacio de análisis importante de representaciones ideológicas (Mendoza-Denton, 2016; Chun, 2013). Para ello, se seleccionaron 22 comentarios que dan cuenta de las valoraciones positiva y negativa de la enseñanza empleada en YouTube por los profesores-youtuber. Estas muestran ideologías lingüísticas no solo sobre la metodología, sino sobre la lengua, su uso, su reproducción visual y difusión (Cisternas y Olate, 2020), especialmente sobre la lengua estándar, tal como se pretende sistematizar en la siguiente tabla, donde se presenta la ideología y el caso que corresponde según el comentario identificado. Al respecto de la cantidad, Kroskrity (2004) señala que las ideologías son múltiples y diversas; y van Dijk (2003) precisa que todo discurso es ideológico, por lo que cada comentario analizado ha respondido al descubrimiento de una ideología. Un trabajo posterior puede sintetizar la cantidad de hallazgos a partir de ciertas relaciones conceptuales; por el momento, se ha procurado mostrar la información que revelan.

TABLA 1. Ideologías presentes en el corpus

Ideologías	Casos
Aimara como idioma y no dialecto	1
Aimara como lengua fácil, no compleja	1
Aimara como lengua compleja, no fácil	5
El aimara como un ente vivo	7
El dominio de una lengua andina facilita el aprendizaje del aimara	2
El aimara como lenguaje	3
El aimara como estándar (sobre lo oral y lo escrito)	16, 20
La carencia de la lengua aimara (<i>languagelessness</i>)	17
Del bilingüismo al monolingüismo	3
Enseñar de forma holística permite la adquisición del aimara	4
Enseñar de forma divertida permite la adquisición del aimara	6
Mientras más videos en aimara, más se aprende	8
El aimara que se enseña despacio es el que más se aprende	9
La música de fondo impide el aprendizaje del aimara	10
Un docente aimara tiene que ser aimarahablante auténtico (esencialismo)	11, 15
La enseñanza del aimara debe responder a los intereses de cada alumno de forma personal	12
A mayor materiales del aimara, más se aprenderá	13, 14, 18, 19
El aimara se aprende más con el uso que la información gramatical	21, 22

TABLA 2. Actitudes en el corpus

Actitudes	Casos
Positiva	1, 2, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 18, 19
Negativa	3, 4, 5, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 20, 21, 22

Cabe resaltar que para la presente investigación se denomina profesor-*youtuber* al representante del canal de YouTube. De este modo, se estudian los comentarios realizados por los cibernautas (usuarios convencionales de Internet), quienes emplean sustantivos, adjetivos, adverbios, números (cantidades), construcciones sintácticas (negaciones), además de las voces citadas (intertextualidad), como estrategias lingüísticas que construyen sus discursos. Al respecto, se toma en cuenta la teoría de análisis crítico del discurso (Wodak y Meyer, 2003, van Dijk, 1999, van Dijk, 2005), que las reconoce como estrategias discursivas que utiliza cada

usuario de YouTube en la construcción de comentarios. Estos, asimismo, se transcriben tal como fueron encontrados en la web.

Análisis

Escuela de Gestión Pública Plurinacional (EGPP)

Hemos observado que la Escuela de Gestión Pública Plurinacional (parte del Ministerio de Educación de Bolivia) publica módulos en que se lleva a cabo una introducción respecto de la enseñanza-aprendizaje del aimara a través de 16 frases: saludos, despedidas, lugar de procedencia, formas de decir la edad y el nombre, entre otros aspectos. Asimismo, usan cuatro diálogos, en los cuales se practica lo aprendido por medio de dichas frases con repeticiones continuas, además de subtítulos en castellano y aimara. En el segundo módulo, utilizan 15 frases y cuatro diálogos, los cuales, a su vez, refuerzan lo aprendido en el módulo anterior con la práctica de las horas del día y oraciones vinculadas con ello. En el tercer módulo la Escuela desarrolla 15 frases introductorias y tres diálogos, en los cuales se practican temas como las horas del día, oraciones condicionales, afirmaciones, etc. En el cuarto módulo presentan 23 frases introductorias de 13 a 15 segundos cada una, y tres diálogos de práctica, sobre partes del cuerpo y conversaciones familiares. Finalmente, el módulo cinco lo conforman 37 frases y tres diálogos, sobre temas de colores, utensilios de cocina, formas geométricas, útiles escolares, nociones espaciales. Básicamente, la Escuela trabaja con repeticiones, temas gramaticales y diálogos.

En los comentarios encontrados a partir de los videos registrados en el canal de YouTube de la Escuela de Gestión Pública Plurinacional, se aprecia que la mayoría de cibernautas muestran una tendencia positiva por la difusión de la enseñanza de lenguas originarias, como el aimara, a través de las redes sociales. De esta manera, los usuarios comentan de forma positiva las sesiones de aprendizaje que un grupo de profesores brindan a través del canal de YouTube mencionado. A continuación, se presenta el análisis y la descripción de algunos de los comentarios expuestos en la plataforma digital de YouTube.

(1) Mi qc

«Me encantó, **wow**, es un idioma que quisiera aprender».

En cuanto al comentario escrito por el usuario Mi qc, se puede observar que utiliza la expresión «wow» para manifestar satisfacción y alegría, a causa de ver uno de los videos presentados en canal de YouTube de la Escuela de Gestión Pública Plurinacional. Además, el usuario, mediante su comentario, expresa el interés de querer aprender la lengua aimara como segunda lengua. Ante ello, podemos evidenciar que la estrategia

de utilizar las redes sociales con el fin de promover el uso de lenguas nativas ha logrado alcanzar éxito y aceptación entre los cibernautas. El canal reproduce videos que se entienden como casos de activismo lingüístico en tanto que fomentan su uso. Cabe mencionar que considera el aimara como un idioma y que es aprendible como cualquier otro. Estamos frente a dos ideologías lingüísticas: una que piensa el aimara como un idioma oficial y no como un dialecto, y otra que postula que una lengua es fácil de aprender, opuesta a verla como compleja o difícil. Dicha facilidad responde a la idea que se genera al ver su enseñanza a través de los videos.

(2) Omar Aquino

«Interesante... **Algunas palabras se parcen mucho al kechua...** Creo que voy a poder dominar a la perfección este idioma **en una semana**. Es **muy lindo** aprender idiomas».

En el comentario de Omar Aquino, este usuario señala que «algunas palabras se parecen mucho al quechua», argumento válido debido a que un gran número de palabras en aimara son préstamos del quechua o parte de un acervo compartido por ambas lenguas, por lo que resulta imposible determinar cuál es la lengua origen. El cibernauta se basa en este argumento para indicar que al ser conocedor de la lengua quechua y al ver la similitud entre esta con el aimara, esto le será de mucha utilidad para aprender la lengua aimara en «una semana» (cifra que utiliza para otorgar mayor precisión). Además, el usuario hace uso del adverbio *muy* + el adjetivo *lindo* para intensificar la cualidad de «hermoso» que —según su apreciación— significa aprender más de otras lenguas. En términos ideológicos, considera que el aprendizaje de una lengua es fácil y rápido de aprender porque se domina ya otra de la misma familia lingüística. Sandoval y Vivanco (2022) han identificado como ideología una lengua originaria emparentada con otra fomenta la ocasión para aprenderla también. El creer que en una semana aprenderá la lengua deviene de su apreciación que a través de un video se asimila el aimara con rapidez. Contar con YouTube hace creer que el aprendizaje de segundas lenguas es posible y además accesible en tanto no requiere costos para sintonizar las sesiones de clases.

A pesar de la promoción del aimara y del activismo lingüístico a través de YouTube, se observa que un grupo de cibernautas no valoran la metodología propuesta por los profesores-*youtuber*, puesto que, en muchos casos, señalan en sus discursos que estos desarrollan las lecciones de forma monótona y poco didáctica, además de no conocer los temas cabalmente. A continuación, se presentan algunos comentarios como evidencia.

(3) Usuario 1 de YouTube

«**Deberían** poner los **dos lenguajes** a la vez y ya en las últimas escenas **ya no**».

En este comentario, Usuario 1 de YouTube equipara la lengua aimara, así como el castellano, con el sustantivo *lenguaje*. Ideológicamente, cree, en primera instancia, que tanto el aimara como el castellano son medios de comunicación que utilizan todos los seres humanos; en segunda instancia, considera que el uso de las dos lenguas, incluso en forma simultánea, es necesario al inicio del aprendizaje lingüístico y luego debe ser retirado. Así, el uso tanto en la lengua aimara como en el castellano sirve para que todos los seguidores de los videos puedan entender qué es lo que se está enseñando. Esto conlleva también la utilización posible de subtítulos. Algunos aprendices creen que es útil aprender con el método de traducción en el ciberespacio, pues han aprendido con esa modalidad en la escuela presencial y trasladan sus creencias de aprendizaje a otros contextos o experiencias. Al respecto, por medio de la modalidad verbal *deberían*, se deduce que el usuario manifiesta la demanda al canal de YouTube con cierta exhortación obligatoria, con la finalidad de hacer el pedido para que el profesor-youtuber coloque el video en ambas lenguas. Finalmente, utiliza el recurso de negación a través del popular «ya no», que el usuario utiliza para expresar la idea de que al término del video no se brinde la información en las dos lenguas, lo cual, según su criterio, resultaría más beneficioso para la mayoría. Lo que demuestra este comentario es otro tipo de demanda a la enseñanza de la lengua, que no deba ser solo monolingüe, sino, para empezar, ser bilingüe. En este caso, el ciberusuario es un aprendiz que tiene un propio estilo de aprendizaje.

(4) Gabriela Marrón

«**Hubiera sido bueno** que apareciera la **pronunciación**, la **escritura** y la **traducción juntos**, **pero** es **buena idea**».

En el caso de Gabriela Marrón, ella señala a través de la frase «hubiera sido bueno», enfatizando lo sucedido con anterioridad, que una buena alternativa, lo cual también lo manifiesta a modo de sugerencia, sería que en los videos dieran mayor espacio y atención a los siguientes aspectos: «pronunciación», «escritura» y «traducción», los cuales ayudarían a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua aimara; además de cierto refuerzo en su pedido por medio de la palabra *juntos*. Sin embargo, utiliza el conector adversativo *pero* para indicar que, a pesar de esos puntos a subsanar, la idea de difundir la enseñanza del aimara mediante clases virtuales es calificada con el adjetivo de «buena», ya que su intención como suscriptora no es restarle mérito a lo hecho, sino aportar con

consejos que conlleven a la estructuración de un mejor servicio. También se trata de una aprendiz que prefiere ante todo el método de traducción y audiolingüe. En el proceso de aprendizaje, los aprendices conciben la enseñanza desde teorías o tienen nociones de ellas. Esto permite inferir que la manera en que se aprecia el aprendizaje descansa en ideologías lingüísticas. La ciencia, sus teorías y métodos, es también ideológica. Para esta cibernauta aprender una lengua no es por módulos o componentes lingüísticos separados, sino integrados. Por tanto, se concibe la lengua en términos holísticos (Goodman, 1976).

(5) Andrea Oliveira

«**Wow**, se escucha bonito, **pero** lo hallo **difícil** para **pronunciar**».

En este caso, la usuaria escribe la expresión «wow», caso similar a (1), para manifestar su asombro y deslumbramiento por la realización de este proyecto novedoso. No obstante, utiliza el conector adversativo *pero* para manifestar que, a pesar que le parece una buena iniciativa, eso no cambia que para ella el aprender una lengua indígena como el aimara se le complica. Por tal razón, califica con el adjetivo *difícil* el hecho de que ella pueda llegar a aprender siquiera lo más básico de la gramática de la lengua aimara, debido a que no es su lengua materna, lo cual dificultaría su aprendizaje. Asimismo, por medio del verbo *pronunciar* se refuerza la idea de que para ella es difícil articular adecuadamente la lengua aimara. La usuaria tiene una idea de que los sistemas fonéticos de las dos lenguas son diferentes. En la enseñanza del aimara por medio de los videos se observa la cantidad y el uso de consonantes, especialmente aspiradas y glotalizadas propias de la lengua, que no posee el castellano. Estamos bajo la ideología de que las lenguas indígenas son complejas para aprenderlas y entenderlas, y que ni siquiera a través de la enseñanza virtual y las TIC se logra un dominio.

Hablemos bonito aimara

Hablemos bonito aimara, por lo observado, es un canal independiente de YouTube, que está constituido por siete videos, los cuales, a su vez, se centran en un tema específico. Así, en el primer video se lleva a cabo una breve introducción de la lengua aimara, la pronunciación de los números, y la presentación de una canción en dicha lengua originaria. El segundo video está enfocado en la presentación personal, la edad, la procedencia y los días de la semana, además de herramientas didácticas como canciones. El tercer video desarrolla el tema de los pronombres personales y los meses del año. El cuarto video la youtuber desarrolla las conversaciones que se deben realizar en un centro de salud, los colores básicos y los números del 10 al 20. El quinto video desarrolla las palabras en aimara

que se utilizan para designar a los miembros de la familia, las nociones de tiempo y una canción de cierre. El sexto video contiene una ceremonia de matrimonio y las personas que participan en ella, además de las comidas típicas que se preparan en tal evento. Por último, el séptimo video trata sobre el tiempo atmosférico y los animales más conocidos.

En este canal se observan casos parecidos a los comentarios anteriores. Antes de continuar con el análisis, llama la atención el título del canal, *Hablemos bonito aimara*, que en aimara es *Aymara suma aruskipt'añani*, pues presume que hay un aimara correcto y que se aprende de forma divertida. En la sesión de clases 004 señalan que la secuencia educativa sirve «para que aprendan de forma didáctica y divertida nuestro idioma aymara». En la mayoría de videos se enseña vocabulario en términos de precisión léxica y algunas reglas sintácticas de concordancia. Lo que revela ideas prescriptivistas de cómo hablar correctamente, al mismo tiempo que se incentiva su uso. Los videos de este canal no superan los 10 minutos y las sesiones están ambientadas con colores y visitas al campo, desde donde la profesora enseña la lengua. A continuación, se presentan los comentarios que dan cuenta de la forma en que se enseña.

(6) Mery Fernanda Mamani Zeballos

«Es **muy divertido, dinámico**. Gracias por enseñarnos de esa manera».

En este comentario se observa el uso de opiniones positivas: «el adjetivo es una de las herramientas lingüísticas más poderosas para la expresión de la polarización, que deviene en un fenómeno de interés» (Rodríguez-Bello y Ramírez, 2008, p. 249). Teniendo en cuenta esto, Mamani Zeballos utiliza los adjetivos *divertido* y *dinámico*, acompañados del adverbio *muy*, el cual modifica al adjetivo para darle mayor grado de intensidad y énfasis a la expresión, mediante los cuales quiere expresar su entusiasmo por la iniciativa de un grupo de profesores en enseñar en aimara en YouTube, para así conocer más no solo de su gramática, sino también de su cultura. Además, agradece que se realice este tipo de enseñanza virtual. Al reproducir videos de enseñanza, este canal constituye un caso de activismo lingüístico, ya que se esfuerza por promover el uso del aimara. Y la manera en que lo hace tiene la idea de que el idioma debe enseñarse de manera amena, pues, de lo contrario, el aprendiz no asimilará la lengua. Esta ideología de creer que una lengua solo se aprende de forma didáctica o divertida repercute en los ciberusuarios, quienes perciben los métodos de enseñanza.

(7) Devian Du Castel Sigma

«Se agradece el esfuerzo por difundir el idioma, **se le extraña también, ¿cuándo la próxima lección?**».

El usuario Devian Du Castel también expresa, a través de su comentario, gratitud por el esfuerzo realizado para difundir más acerca de la lengua aimara, ya que ahora las redes sociales no solo se utilizan para fines convencionales como juegos, partidos, etc., sino también para fines educativos. Más aún, proyectos de tal magnitud aportan mucho en cuanto a la concientización de que vivimos en un universo en donde se hablan diversas lenguas y en donde habitan un gran número de comunidades indígenas y, por lo tanto, debemos aprender más sobre ellas, en especial respetar la identidad, la lengua y la cultura de cada pueblo. Al ciberusuario no le sorprende decir que extraña escuchar la lengua a través de la enseñanza virtual que recibe de este canal. Lo encuentra familiar. Se presenta aprecio y amor por la lengua bajo la ideología de concebir la lengua como un organismo vivo, incluso al grado de creer que es una persona, pues como entidad la concibe con vida, por lo que la extraña. Cabe señalar que el usuario piensa que los videos de enseñanza promueven la difusión del aimara. En este sentido, asume que es una lengua relegada y menos promovida en el aprendizaje. Por tanto, su gratitud va para con el canal. Esta actitud finalmente evidencia el reconocimiento de las labores de los profesores-*youtuber*. Asimismo, en el mismo comentario vemos que el usuario realiza la pregunta retórica de «¿cuándo la próxima lección?», la cual es utilizada como un recurso retórico discursivo de relación, con la finalidad de originar un sentimiento o reacción en el hablante-oyente; en este caso, en el grupo de personadas encargadas del canal de YouTube. Mediante esta pregunta, el usuario quiere transmitir su deseo de querer ver más videos, con la intención de querer aprender más acerca de la lengua aimara.

(8) Luz Eliana

«Gracias por la **enseñanzaa**... *Quando subiras mas videoss yatichiiri*».

En el comentario de Luz Eliana, sucede la misma situación del caso anterior. Ella también expresa gratitud. La usuaria cree que enseñar la lengua en la red social sin aparentes remuneraciones económicas y un supuesto desinterés fomenta el uso de la lengua. Asimismo, ella emplea la palabra aimara *yatichiiri*, para expresar que la docente del video es una profesora *youtuber* que con su profesionalismo se ha ganado el cariño y el respeto de los aprendientes, con la finalidad de manifestar sus deseos de querer ver más sesiones de aprendizaje, las cuales resultan productivas en el proceso de aprender a hablar la lengua aimara. Es interesante conocer que los profesores virtuales también son considerados maestros aimaras. Además, a través del alargamiento en la palabra *enseñanzaa* también denota cierta admiración y agradecimiento con el canal de YouTube. A través de estos alargamientos vocálicos se muestran rasgos de afectividad. Al respecto, debe señalarse que el aprendizaje de la lengua se cree que

depende de los videos: mientras más se proporcionan, más se aprenderá. Este tipo de ideología se centra en pensar que la cantidad de información impacta en la adquisición de una lengua.

En este canal también se observan comentarios reparadores, como los que se presentan a continuación.

(9) Líneas Perú

«Excelente, **pero despacito no entendí** que tenía que hacer **ahí**».

En el comentario del usuario Líneas Perú, se hace uso del conector adversativo *pero* para señalar que, a pesar de calificar con el adjetivo *excelente* una de las sesiones de aprendizaje, eso no evita que exprese también un grado de inconformidad, debido a que la clase se dictó aparentemente de forma acelerada, razón por la cual utiliza la negación en la frase «no entendí» para manifestar que ese suceso impidió captar la información y seguir las indicaciones brindadas por el profesor; por ello, utiliza el deíctico adverbial de lugar *ahí* para referirse al momento en el cual dejó de entender lo que explicaba el profesor. No obstante, también se observa cierto valor apreciativo, puesto que indica *despacito* para reforzar su observación respecto de la velocidad en la que se comunica el profesor-youtuber. De ahí que el usuario expresa su pedido de que las clases se dicten más despacio, para que así todos los que están aprendiendo aimara mediante este método se encuentren en el mismo nivel y no tengan las dificultades señaladas. Los aprendices de idiomas creen que una lengua se aprende de forma calmada y con tiempo. Esta ideología es muy común, frente a aquella que cree que un idioma se aprende en corto tiempo. A pesar de que YouTube incorpora herramientas para repetir los videos o verlos detenidamente, el ciberusuario concibe que la manera de adquirir la lengua es con detenimiento y profundización.

(10) Familia Paredes Araya

«Está buena la clase, **pero** la música **arruina todo**, espero la retiren».

Este usuario también utiliza el conector adversativo *pero* para manifestar que, si bien califica como «buena» la sesión de clase virtual impartida, le encantaría que en las próximas sesiones no pusieran música de fondo cuando el profesor esté dictando las clases, ya que —según su opinión— eso «arruina todo» y evita que las personas se concentren, pues la música causa ruido e interferencia. Se piensa que una lengua se aprende sin ruido o bulla.

(11) Beto Paca

«Habla **más claro**... **No** eres de cuna».

En este comentario, el suscriptor opina que el profesor debería hablar «más claro»; utiliza el adverbio de cantidad para enfatizar su postura. Le reprocha como si no hablara aimara. Asimismo, utiliza el recurso de negación en la expresión «no eres de cuna» para señalar que el profesor-youtuber no es un auténtico aimarahablante y con ello cuestionarlo; por lo tanto, debería manejar mejor la didáctica y el dominio de las lecciones dictadas en aimara. Dicho de otro modo, cuestiona quién tiene derecho a ser profesor en el espacio virtual de la lengua. Si no es de cuna, entonces se piensa que no puede enseñar aimara. La ideología lingüística del esencialismo se revela en su comentario. Esta ideología se presenta en casos que contempla que los transmisores de la lengua (por ejemplo, traductores, intérpretes o profesores) deben mostrarse y ser nativos, ya que representan auténticamente la propia cultura (Andrade *et al.*, 2018).

Canal Instituto quechua aimara

El *Canal Instituto quechua aimara* presenta cinco videos de enseñanza aimara, los cuales, a su vez, poseen una temática distinta. Así, el procedimiento de enseñanza de este canal de YouTube es el siguiente: repetición de palabras simples, esto es, saludos (por ejemplo, *suma aru* 'buenos días', *kamisaraki* '¿cómo estás?', *suma aruma* 'buenas noches'), despedidas, entre otros, y luego la formación de oraciones en las que se incluyen dichas palabras. Así, en la primera lección se inicia por medio de palabras simples como *chacha* 'varón', *warmi* 'mujer', *awayu* 'manta tejida' y, después, se estructuran las oraciones (por ejemplo, *Ma chachaxa sarquiwa wach'uni jani thayjañapataki* 'un hombre camina con su chullo en el frío'). En la segunda lección, se presentan palabras simples aspiradas y glotalizadas como *churaña* 'dar', *ukhamawa* 'así es', *ch'ama* 'fuerza', además de la posterior composición de oraciones a partir de la repetición de las primeras palabras. La tercera lección trata acerca de los saludos que se dicen convencionalmente entre conocidos. La cuarta lección aborda los pronombres personales en aimara y, además, la estructuración de enunciados simples con dichos lexemas. Finalmente, la quinta lección desarrolla los días de la semana en aimara, su escritura y pronunciación. Observamos que es un canal que combina el método conductivo con el comunicativo, sin dejar de centrarse en aspectos gramaticales.

En este canal de YouTube se observan comentarios como el del usuario con el sobrenombre de Amanecer, quien hace uso del pronombre personal en primera persona yo en la frase «yo estoy aprendiendo su idioma» para señalar que está aprendiendo más acerca de la lengua aimara por la enseñanza virtual. Asimismo, en esa misma frase utiliza el determinante posesivo *su* para enfatizar que la lengua aimara no es su lengua materna,

pero que aun así tiene interés de aprender la lengua que dominan los profesores que dictan las clases virtuales.

(12) Amanecer

«**Por favor** siga subiendo videos de curso de aimara **yo estoy aprendiendo su idioma** y necesito **desde lo mas basico hasta lo mas complejo** de *ante mano* **muchas gracias** por los videos que ya tiene en su canal atentamente Amanecer».

Este cibernauta también utiliza adjetivos como *básico* y *complejo*. Emplea ambas palabras junto al adverbio de cantidad *más* para expresar su necesidad de aprender el aimara, lo que revela su ideología sobre el aprendizaje de una lengua que consiste en contemplar que se aprende por pasos, desde lo más sencillo hasta lo más complicado, con lo que se asegura el dominio lingüístico tanto a nivel oral como escrito. Además, por medio de palabras como *por favor* y *muchas gracias*, se corrobora el agradecimiento que siente el usuario con el profesor-youtuber, puesto que se siente beneficiado con las lecciones. Por último, el cibernauta manifiesta su gratitud por todos los videos registrados en YouTube. El ciberusuario encuentra que este canal tiene una planificación del método de enseñanza. La ideología que transmite es que la enseñanza de un idioma debe satisfacer las demandas de los aprendices, ofreciendo varios recursos, como videos, por lo que debe estar organizada.

(13) Alex García Viza

«**Muy lindo es el aimara** quiero aprender **si me puede mandarme** cursos de aimara **gracias** este es mi correo **rollazzo.777@gmail.com**».

En el comentario realizado por Alex García Viza se utiliza el adjetivo «muy lindo» para calificar, de acuerdo con su criterio, la lengua aimara que se transmite en el canal. Asimismo, al brindar su correo electrónico, el usuario demuestra su interés por continuar aprendiendo lecciones en aimara y de entablar comunicación no presencial con profesores-youtuber; esto se observa en la frase «si me puede mandar» información acerca del aimara a su correo personal, hecho que manifiesta que, así como muchos usuarios, Alex García tiene la convicción y la meta de aprender a hablar la lengua si recibe más *input*: a más sesiones de clases virtuales, se cree que más se aprenderá la lengua. Esto no necesariamente es verdad, pues hay alumnos que demandan y buscan mayores materiales para aprender, incluso invierten en tales casos, pero no siempre los usan ni los abren. En el aprendizaje de idiomas, algunos aprendices piensan que mientras más reciban cursos, lecciones e informaciones, van a adquirir y aprender la lengua. Y en este caso se promueve la enseñanza de la lengua y la movilización de demandas idiomáticas.

(14) Wilber

«Gracias, por **hacerme recordar** aimara, vivo en *tokyo* y **solo hablo ingles y japonés**, y **poco a poco no logro recordar** bien el aimara.»

En su comentario, Wilber muestra gratitud porque, a través de las clases virtuales brindadas por los profesores en el *Canal Instituto quechua-aimara*, ha logrado «recordar» sus conocimientos acerca de la lengua nativa aimara. Asimismo, utiliza el adverbio solo en la expresión «solo hablo inglés y japonés» para enfatizar que ahora esas son las únicas lenguas que habla; sin embargo, señala con la frase «poco a poco» que, de manera gradual y constante, a través de las sesiones de aprendizaje, logrará «refrescar» todos los conocimientos guardados en su memoria acerca de la lengua aimara, para así no solo volver a recordar para quedarse con ello, sino para adquirir nuevos conocimientos. De ese modo, se presenta la ideología de que mediante los videos de enseñanza sirven para reforzar el dominio de una lengua, como parece mostrar el aprendiz al señalar que con el canal de YouTube puede recordar el aimara. Más que subrayar la interacción con hablantes, se cree que el contacto con los videos posibilita el empleo de la lengua materna.

Por otro lado, en el siguiente comentario, el usuario realiza una crítica hacia el profesor (denominado Tata yatichiri por el usuario), que dicta las clases en la plataforma digital, pues considera que no está capacitada para enseñar la lengua aimara. Le reclama que no sabe hablar ni escribir en esa lengua, es decir, le expresa que no tiene el suficiente dominio para enseñar a otras personas.

(15) G

«**Tata yatichiri**, tiene que **aprender a hablar y escribir bien el aimara**, antes de enseñar.»

Por ello, sugiere que el profesor, antes de enseñar y tener iniciativa en esta clase de proyectos, debería capacitarse en la enseñanza de una segunda lengua y manejar a totalidad la lengua a dictar, ya que esto genera que los aprendices adquieran conocimientos erróneos. Esta forma de pensar ocurre cuando el aprendiz cree tener mayor dominio de la lengua y asume que sabe de metodologías de enseñanzas. Nuevamente, ocurre la ideología del esencialismo, según la cual uno se considera un hablante más auténtico que el otro; para el caso, alguien que conoce y enseña mejor el aimara. Esta ideología puede afectar el activismo en tanto que ocasiona que solamente ciertos aimaras podrían enseñar en YouTube, o genera que menos activistas preparen y difundan sus videos. La autenticidad indígena se exige a quien usa la lengua y la cultura originaria como verdaderas (Bucholtz, 2003); en este sentido, la identidad se construye en

términos relacionales (Bucholtz y Hall, 2005), quien escribe y habla bien es netamente un aimara. La concepción sobre el empleo de la lengua puede llegar a determinar quién es un indígena puro (Andrade y Pollarolo, 2018).

(16) Oscar Ramos

«Mi estimado en el saludo buen día es **SUMA URU, no es suma aru**».

En este comentario, el usuario corrige al profesor al percatarse de que está brindando una información que considera incorrecta con respecto al saludo «suma uru»; por ello, escribe la forma que plantea como correcta en mayúsculas para resaltarla, y, asimismo, llamar la atención y facilitar la comprensión de quienes lean su comentario. Para el aprendiz, el docente ha empleado la voz *aru* ‘hablar’, en vez de *uru* ‘día’ en la expresión *suma uru* ‘feliz cumpleaños’. Este es un ejemplo más de la ideología del estándar, que identifica como válidos ciertos usos; en este caso, vinculado con la precisión léxica. Quien no usa adecuadamente el estándar es reprochado. Al respecto, utiliza la negación *no* para señalar que la palabra *suma aru* es la forma incorrecta de escribir en aimara la frase de «buenos días» e, incluso, emplea el aimara y reivindica la ortografía adecuada de la lengua. El ciberusuario hace notar que se está frente a un error ortográfico, que afecta la pureza de la lengua escrita. Con respecto a los saludos, los profesores de EIB suelen entrenar a los aprendices a emplear los saludos que consideran las lenguas como formas ordenadas y discretas y que permiten mostrar o encarnar la indigenidad (Limerick, 2018).

(17) Rogelio Pacosillo

«**No** sabe hablar aimara».

Si bien este comentario, escrito por Rogelio Pacosillo, es corto, también es contundente y directo. Él utiliza la negación *no* en la frase «no sabe hablar aimara» para señalar, según su percepción, que la persona que dicta las sesiones de aprendizaje en el *Canal Instituto quechua-aimara* no sabe lo que hace, es decir, no tiene ni la experiencia ni los conocimientos necesarios para enseñar a lengua aimara como una segunda lengua. Es decir, despoja al profesor de su autoridad. Pese a que el docente es aimarahablante, el aprendiz considera que el docente no habla la lengua, no cree que el profesor maneje un aimara completo en la enseñanza oral. En el video no aparece el nombre del profesor, solo una identificación con ser aimara. Pero aun con la identidad de ser nativo, prima la ideología lingüística de la falta o la carencia de la lengua (*languagelessness*). Según Rosa (2016), las ideologías de la falta de lenguaje cuestionan la legitimidad de las personas y ponen en duda su competencia lingüística, sobre todo de individuos y grupos racializados. Finalmente, lo curioso de este canal es que la voz del profesor está impuesta en la voz de un cuy que habla y hace

la clase. En términos didácticos, han preferido difundir el idioma a través de un animal representativo del mundo andino. Esta práctica cubre al docente y pone de relevancia la difusión de la lengua.

Gabeltich

Gabeltich, como hemos observado, es un canal independiente de YouTube que promueve la enseñanza-aprendizaje del aimara por medio de una técnica que el profesor-youtuber denomina *técnica lego*, esto es, el aprendizaje a partir del silabeo. En tal sentido, se presentan videos con distintas temáticas, las cuales, según el profesor-youtuber, se relacionan con lo propuesto por el Ministerio de Educación de Bolivia. El canal está compuesto por seis videos. En el primero se realiza una breve introducción de la lengua aimara: en qué lugares se habla, la cantidad de vocales, los números en aimara, etc. El segundo video trata sobre los verbos principales en aimara, es decir, se presenta la escritura y la pronunciación adecuadas de dicha categoría gramatical. En el tercero se profundiza en la pronunciación y la escritura de los números. El cuarto video desarrolla minuciosamente las partes del cuerpo. Finalmente, los últimos tres videos se centran en la formación de oraciones por medio del sistema lego (silabario aymaratuki) propuesto por el profesor-youtuber.

En este canal se han publicado comentarios como los siguientes:

(18) Yessica Huamán

«**Muy buena** sigue haciendo **videos asi** me gusta aprender el **AYMARA**».

La usuaria Yessica Huamán califica la calidad de este proyecto educativo como «muy buena». Su actitud positiva se debe a que considera innovador y productivo el uso de la tecnología en el proceso del aprendizaje de una segunda lengua, lo cual es muy probable que tenga los mismos o quizá mejores resultados que una enseñanza brindada de forma presencial. Ideológicamente, se cree que mientras más recursos virtuales, la enseñanza es superior. Conforme avanza la tecnología, algunos perciben que la tecnología usada en el momento es obsoleta, tal como puede suceder con la pizarra o un PowerPoint frente a una videograbación. Asimismo, la usuaria escribe la palabra *aymara* en letras mayúsculas con la intención de resaltarla, y que los demás también conozcan y compartan su orgullo por aprender una lengua indígena con tanta historia como la que presenta la cultura aimara. Este canal es un caso de activismo lingüístico, en tanto fomenta el aprendizaje del aimara con la reproducción de videos.

(19) Rolando Huayta

«Muchas gracias por el video. Me parece **una iniciativa y esfuerzo muy importante**».

En este caso, el ciberusuario reconoce y califica de manera positiva el trabajo que realizan las personas creadoras del proyecto *Gabeltich*. Esto lo manifiesta mediante la siguiente oración: «una iniciativa y esfuerzo muy importante». Así, se aprecia que no solo se agradece el producto brindado, sino también existe una gratitud hacia los partícipes y gestores del trabajo. Nuevamente, se cree que la enseñanza de idiomas por medio de videograbaciones es crucial. Cabe apuntar que, como indica el usuario, este tipo de enseñanza requiere dedicación. En la preparación de materiales virtuales debe invertirse tiempo.

Por otra parte, en el siguiente comentario, el usuario, así como otras personas, utiliza la doble negación a través del uso del *no* y el *ni* para señalar que no está de acuerdo con la forma de dictar del profesor encargado de las clases virtuales, ya que no muestra un buen dominio de la escritura, mucho menos un dominio a nivel oral de la lengua aimara.

(20) Celia Maldonado Pérez

«**Definitivamente, la pronunciación no me convence ni la escritura, ¿no será?** Jist'araña las letras Q, Qh, Q' son sonidos postvelares, es decir el punto de articulación **es la garganta, no el paladar**».

El ciberusuario resalta que la palabra aimara *jist'araña* es la forma correcta de escribirla, mas no como el profesor lo hace y, a la vez, lo enseña, ya que al momento de articular aquella palabra se utiliza la garganta, no el paladar. Además, el usuario emplea el adverbio *definitivamente* para afirmar que está seguro de su opinión y que no está convencido de la escritura propuesta por el profesor-*youtuber*; es decir, alecciona al docente desde su posición de hablante originario. De esta manera, el cibernauta demuestra su desacuerdo a que profesores que, a su entender, no manejan la escritura y la pronunciación para enseñar la lengua aimara lo estén haciendo por medio de las redes sociales, ya que eso no solo conlleva al error por parte de los aprendices, sino que desprestigia al grupo de personas impulsoras de este proyecto. El ciberusuario presenta una ideología de lo estándar sobre lo hablado y lo escrito. Emplear el aimara implica que use los sonidos postvelares y sus respectivas ortografías. No usarlas adecuadamente no es aceptable y cae en el reproche.

(21) Bolivia Life

«**Me da risa por que** habla mucho de Sílabas. Hermano, todos los idiomas se construyen de Sílabas. Eso es el vacilar entre consonantes y vocales. Muchas gracias por ayudarme aprender Aymara, **pero**

porfavor, si hace mas videos de Aymara, deja de hablar tanto de sílabas. Solo es consejo constructivo mi amigo. Otra vez, gracias por compartir algo de la linda cultura Aymara».

En este comentario, el usuario expresa burla a través de la oración «me da risa», ya que no está de acuerdo con la metodología del docente para enseñar la gramática aimara en YouTube. De acuerdo con su percepción, el docente se basa en explicar todo a base de sílabas, lo cual, a su parecer, no es lo más recomendable al momento de enseñar la gramática de una lengua y, por lo tanto, eso se evidencia en el aprendizaje de cada alumno. Asimismo, utiliza el conector adversativo *pero* para señalar que si se realizan más videos consideren su opinión, ya que resalta que «solo es un consejo constructivo» que realiza con la finalidad de cooperar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del aimara, ya que él es uno de los interesados en aprender esa lengua. Sobre el caso, el usuario considera que un idioma no se enseña reforzando información lingüística, sino enfocándose en el uso. Ideológicamente, si bien tiene conocimientos de la gramática, también tiene ideas de cómo debe enseñarse en el medio virtual.

(22) Dulio López

«**Sería mucho mejor** formar oraciones con los verbos. Porque **aprender palabra por palabra no ayuda a hablar**».

En este último comentario, el usuario Dilio López señala que «sería mucho mejor formar oraciones con los verbos», lo cual sería mucho más productivo que el método «palabra por palabra», ya que eso «no ayuda hablar». Mediante este mensaje, el usuario trata de hacer un comentario constructivo en favor a una mejor reestructuración de las sesiones de aprendizaje para que todos salgan beneficiados y, así también muchas más personas interesadas en suscribirse al canal de YouTube. El aprendizaje concibe la enseñanza con enunciados completos como si apuntara a un enfoque comunicativo y rechaza el método de aprendizaje a partir de un lexema.

Conclusiones

En suma, podemos señalar que la enseñanza de la lengua y cultura aimara a través de las redes sociales como el YouTube constituye un caso de activismo lingüístico. Promover la enseñanza-aprendizaje del aimara en este medio multimodal simboliza por un lado tanto una ventaja, porque se aprende o alecciona, y por otro lado constituye una estrategia de promoción de lenguas originarias, dado que se difunde esta lengua originaria andina, para el público conocedor o con deseos de aprender una lengua distinta a la suya. YouTube, además, es un espacio que recoge las apreciaciones de los aprendientes, quienes de forma crítica plasman su

forma de enseñar y aprender una lengua. Los ciberusuarios reflejan las ideologías y las actitudes que tienen sobre la lengua, su uso y su didáctica. Sus comentarios son repeticiones de otros tantos usuarios que muestran las diversas valoraciones positivas y negativas. Es decir, constituyen discursos que se difunden y reproducen entre las personas (van Dijk, 1999) en el ciberespacio. Este tipo de trabajos permite evaluar los discursos y las prácticas que emergen sobre la educación (Moreno, 2016), más aun si calan en las metodologías de enseñanza-aprendizaje y en la continuidad de los estudios de idiomas.

A partir de la descripción de cada canal de YouTube y del análisis de los comentarios realizados por parte de los usuarios en los videos de temática aimara, se concluye que una gran parte de los cibernautas está de acuerdo con la difusión de la enseñanza-aprendizaje del aimara en dicho sitio web. Asimismo, gracias al análisis de los comentarios de los cibernautas con base en las estrategias del discurso, se puede observar que ellos también toman en cuenta la importancia de YouTube como plataforma digital para fomentar el aprendizaje de lenguas originarias. Esto se puede demostrar a través de los adjetivos, los adverbios o los sustantivos que son empleados con espontaneidad por los cibernautas interesados en la temática aimara, estrategias discursivas que evidencian la valoración positiva sobre la lengua, la cultura y la enseñanza. Debe señalarse que los videos son una herramienta clave en la enseñanza de idiomas. Su uso social en el ciberespacio genera acercamientos y comunicaciones menos verticales (Díaz, 2009) que un salón de clases presencial. El video puede repetirse, verse con rapidez, detenerse para tomar notas, muestra simulaciones comunicativas, expresa el interés del maestro y la manera en que se dirige al estudiante, tal como conciben muchos de los usuarios investigados.

A partir de lo visto a través de los comentarios en favor de la metodología empleada por los profesores-*youtuber*, se puede manifestar que los cibernautas muestran su gratitud hacia esta estrategia innovadora para difundir la enseñanza de lengua originaria. Además, los cibernautas que han opinado tienen el interés y, sobre todo, el orgullo de aprender un lengua de origen andino, es decir, no se manifiestan comentarios específicos con la intención de desprestigiar la lengua aimara ni catalogarla como una lengua inferior; por el contrario, con este tipo de proyectos se logra tener más aceptación entre la gente y, con ello, darle mayor valor a las grandes historias que guardan las distintas y numerosas lenguas y culturas que existen no solo en Bolivia o el Perú, sino en el mundo. En su desafío, la EIB puede recoger este tipo de oportunidad para el impulso de la enseñanza de lenguas originarias (López, 2021).

No obstante, la disconformidad en cuanto a la metodología empleada, o en cuanto a la percepción de quién es el maestro, en muchos casos, está presente, ya que según los ciberusuarios algunos profesores-*youtuber* no llevan a cabo la sesión de forma dinámica o interesante para captar la atención del cibernauta, debido a que solo escriben o hablan sobre las formas «adecuadas» de escribir y pronunciar ciertas palabras básicas. Como se puede constatar con los comentarios negativos realizados por los seguidores o «alumnos», se piensa que muchos profesores-*youtuber* no poseen la metodología que responde a los intereses que cada usuario demanda ni tampoco un plan de enseñanza educativo, puesto que señalan desconocer la lengua, como si fueran aficionados que desean dar a conocer la cultura o ser conocidos para beneficio personal o grupal. Algunos seguidores manifiestan que la escritura de palabras propuesta en los videos por los profesores-*youtuber* no es la adecuada y que deberían informarse e investigar más para no incurrir en errores. Dicho de otro modo, los comentarios son negativos no por el hecho de estar en contra de que se enseñe una lengua indígena por medio de las redes sociales, sino por la manera en que se enseña esta lengua por parte del profesor-*youtuber*. Lo que se busca es aprender y difundir los conocimientos acerca de esta lengua y cultura, pero sin caer en conocimiento errados. Opiniones constructivas que deberían tomar en cuenta las personas a cargo de cada canal para subsanar esos aspectos y lograr un mayor éxito, en caso los comentarios sean acertados y no basados en un lenguaje de odio guiado generalmente por envidia o superioridad, aun procediendo de estudiantes. Existe un número de usuarios que cuestionan la didáctica, el plan y la forma en que los canales desarrolla las clases en YouTube a través de adverbios como el negativo *no*; sin embargo, se observa también, en diversos casos, que el usuario acepta y cuestiona al mismo tiempo lo ofrecido; esto se aprecia con la concurrencia del conector *pero*, así como con recomendaciones que podrían mejorar el contenido del canal.

El hecho de que los profesores-*youtuber* de los cuatro canales seleccionados para la presente investigación ya no suban videos o no los compartan representa también, por un lado, que no se mantienen vigentes, probablemente, por el poco de interés de los usuarios de seguir aprendiendo una lengua andina como el aimara, y, por otro lado, por la minorización del aimara. A pesar de la promoción de la lengua como parte del activismo lingüístico, en muchos casos no se le atribuye la promoción y el interés adecuado y requerido. El Estado boliviano ha promovido la difusión de la lengua de forma oficial, pero Estados como el peruano, por ejemplo, aún tienen esa deuda. Los hablantes, como vemos, son los primeros que toman las iniciativas y, en este caso, a través de los medios tecnológicos.

Creemos, finalmente, que la herramienta tecnológica YouTube sirve como un espacio multimodal para expresar de manera útil la transmisión de la lengua y cultura aimara.

Contribución de autoría

Marco Lovón y Luis Nolazco han participado en la concepción y el diseño del artículo; Luis Nolazco, en la recolección de datos; Marco Lovón y Luis Nolazco, en el análisis e interpretación de datos; Marco Lovón y Luis Nolazco, en la redacción del artículo; y Marco Lovón, en la revisión crítica del artículo. Los autores dan aprobación a la versión que se publica en la revista.

Fuente de financiamiento

La presente investigación forma parte del proyecto E22031321, financiado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, RR N.º 005557-2022-R/UNMSM. Los autores agradecen los alcances de los evaluadores pares ciego.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, L. y Pollarolo, G. (2018). «¡El mismo indio está hablando!»: sobre el intercambio epistolar entre Hugo Blanco y José María Arguedas. *Diálogo Andino*, (57), 147-159. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300147>
- Andrade, L., Howard, R. y de Pedro Ricoy, R. (2018). Activismo, derechos lingüísticos e ideologías: la traducción e interpretación en lenguas originarias en Perú. *Indiana*, 35(1), 139-163. <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/indiana/article/view/2487>
- Arias, G. y Lovón, M. (2022). Ideologías lingüísticas sobre la normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 71(71), 93-135. <https://doi.org/10.46744/bapl.202201.004>
- Ayala, E. y Gonzales, S. (2015). *Tecnologías de la información y la comunicación*. Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Baelo, R. y Cantón, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior: estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 1-12.
- Bastardas, A. (2016). *Ecología lingüística y lenguas minorizadas: algunas notas sobre el desarrollo del campo*. Universidad de Barcelona.
- Boyd, M. (2014). (New) participatory framework on YouTube? Commenter interaction in US political speeches. *Journal of Pragmatics*, 72, 46-58.
- Bucholtz, M. (2003). Sociolinguistic nostalgia and the authentication of identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(3), 398-416.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7, 4-5, 585-614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Castillo, Z., Meneses, N., Torres, F., Lazo, V. y Ponce, S. (2022). Fundamentos lingüísticos y pedagógicos para la creación de un método de enseñanza del shipibo-konibo a nivel básico. *Desde el Sur*, 14(1), 1-28. <https://doi.org/10.21142/DES-1401-2022-0007>
- Casma, J. (18 de abril de 2014). Discriminados por hablar su idioma natal. *El País*. https://elpais.com/internacional/2014/04/16/actualidad/1397683862_926411.html
- Choquichanca, R. e Inga, M. (2020). Estrategias metodológicas docentes en comprensión lectora y rendimiento académico en el área de Comunicación. *Desde el Sur*, 12(2), 479-500. <https://doi.org/10.21142/DES-1202-2020-0027>

Chun, E. (2013). Ironic blackness as masculine cool: Asian American language and authenticity on YouTube. *Applied Linguistics*, 34(5), 592-612. <https://doi.org/10.1093/applin/amt023>

Cerrón-Palomino, R. (2008). *Quechumara. Estructuras paralelas del quechua y del aimara*. Universidad Mayor de San Simón, PROEIB Andes y Plural Editores.

Cisternas, C. y Olate, A. (2020). Las ideologías lingüísticas sobre las lenguas indígenas americanas: una revisión sistemática de artículos de investigación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 755-773. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a09>

Carneiro, R. (2015). *La nueva educación en la sociedad de la información y de los saberes*. Fundación Santillana.

De los Heros, S. (2008). Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios peruanos. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 14, pp. 93-126. <https://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/144>

De Pedro Ricoy, R., Howard, R., Reynoso, R. y Andrade, L. (2020). «Nosotras le llamamos acompañamiento»: las dirigentas quechuas y aimaras del sur peruano y la interpretación *ad hoc*. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 16, 63-84. <https://doi.org/10.1080/17442222.2020.1770986>

Duarte, E. (2008). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) desde una perspectiva social. *Revista Electrónica Educare*, 12, 155-162.

Global Campus Nebrija (2016). *Metodología de enseñanza y para el aprendizaje*. Universidad de Nebrija.

Goodman, K. (1976). *What's whole in whole language?* Starbooks Distribution.

Gomez, M. (2007). Redes y saberes: el papel de la mujer indígena ante la creación de sitios web. *Redes*, 13(26). <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/536>

González, M., González, S. y Hernández, V. (2017). *Uso del video y de la plataforma YouTube en el contexto Educativo Universitario*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana].

Gonzalo, R. (2018). Derivación de verbos de cambio en el aimara: *-pta* y *-ra*. *Lengua y Sociedad*, 17(2), 63-89. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v17i2.22353>

Hidalgo-Marí, T. y Segarra-Saavedra, J. (2017). El fenómeno youtuber y su expansión transmedia. Análisis del empoderamiento juvenil en redes sociales. *Fonseca: Journal of Communication*, 15, 43-56. <https://doi.org/10.14201/fjc2017154356>

Hilare, R. (2017). *Presencia de la lengua aimara en los sitios web de las organizaciones e instituciones localizadas en el departamento de La Paz*. [Tesis de grado, Universidad Pública de El Alto].

Huayhua, F. (2013). Vitalidad de la lengua aimara. *Lengua y Sociedad*, 13(1), 25-40. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v13i1.22623>

Kroskrity, P. (2004). Language ideologies. En A. Duranti (ed.), *A companion to Linguistic Anthropology* (pp. 496-517). Blackwell.

Laime, T. (2016). Jichha Bolivia markana aimara aru yáqawi, yati-chawi-yatiqawi mayjt'atapa. *Estudios Bolivianos*, 24, 95-106. http://www.revistasbolivianas.ciencia.bo/scielo.php?lng=en&pid=S2078-03622016000100006&script=sci_arttext

Laime, T. (2017). ¿Escribir el aimara de acuerdo con la comunidad o según el sistema lingüístico? *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 11(12), 177-187. <https://www.upo.es/revistas/index.php/americania/article/view/2868>

Larripa, E. (2015). *Plataformas virtuales: una nueva forma de enseñar*. [Trabajo de fin de máster, Universidad de La Rioja].

Layme, F. (2016). La cultura aimara en la Universidad Católica Boliviana. *Revista Ciencia y Cultura*, 20(37), 205-226. <https://www.cienciaycultura.ucb.edu.bo/index.php/a/article/view/265>

Limerick, N. (2018). Attaining multicultural citizenship through Indigenous-Language instruction: Successful Kichwa misfires and the modeling of modernist Language Ideologies in Ecuador. *Journal of Linguistic Anthropology*, 28(3), 313-331. <https://doi.org/10.1111/jola.12195>

López, L. E. (2021). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 41-66. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100003

Lovón, M. (2016). Enseñanza de la lengua vernácula como segunda lengua: lenguas indígenas peruanas en estado de L2. *Escritura y Pensamiento*, 19(38), 185-210. <https://doi.org/10.15381/escrypensam.v19i38.13707>

Lovón, M. (2019). Las palabras compuestas en el aimara de Conima. *Lexis*, 43(1), 55-85. <https://doi.org/10.18800/lexis.201901.002>

Lovón, M. (2021). Compuestos reduplicados en el aimara. *Atenea*, (523), 11-38. <https://doi.org/10.29393/AtAt523-408MLCR10408>

Lovón, M. (2023). La necesidad de decolonialismo lingüístico sobre el subtítulo en inglés. *Texto Livre*, 16, 1-15. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolive/article/view/41785>

Lovón, M. y Ortiz, R. (2021). Activismo lingüístico en la traducción del castellano al quechua: Un análisis del micronoticiero Letras TV Willakun. *Signo y Señal*, (37), 37-54. <https://doi.org/10.34096/sys.n37.7390>

- Lovón, M., Chávez, D., Yalta, E. y García, A. (2020). La enseñanza de la lengua indígena y el desarrollo de la interculturalidad en las horas de clases de lengua nativa como L1 y L2 en el Perú. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 67(67), 179-203. <https://doi.org/10.46744/bapl.202001.006>
- Martínez, L., Ceceñas, P. y Martínez D. (2014). *¿Qué son las TIC?* Red Durango de Investigadores Educativos.
- Matachana, C. y Narváez, D. (2022). 10 palabras en español que has estado diciendo mal: ideologías lingüísticas sobre el español en los Estados Unidos presentes en YouTube. *Hispania*, 105, 2. <https://muse.jhu.edu/article/856501>
- Ministerio de Cultura. (S. f.). Base de datos de pueblos indígenas u originarios. <https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos/aimara>
- Ministerio de Educación. (2003). *Hacia una educación intercultural bilingüe*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3112>
- Mendoza-Denton, N. (2016). Norteño and Sureño gangs, hip hop, and ethnicity on YouTube. En H. S. Alim *et al.* (eds.), *Raciolinguistics* (pp. 135-150). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190625696.003.0008>
- Morales-Trejo, C. (2019). Valoración de la práctica pedagógica en contextos rurales de educación media en Costa Rica y Chile. *Diálogo Andino*, 59, 93-106. <http://dialogoandino.cl/wp-content/uploads/2019/08/07-MORALES-TREJOS-RDA59.pdf>
- Moreno, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima*, (25), 129-148. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Moreno, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Editorial Ariel.
- Ñeco, M. (2018). Formación del profesorado de pedagogía en el enfoque intercultural Universidad Veracruzana-México. *Diálogo Andino*, 57, 39-47. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n57/0719-2681-rda-57-00039.pdf>
- Ochoa, A. (2020). Actitudes lingüísticas de los nativos hablantes de quechua hacia los hablantes de aimara. *Lengua y Sociedad*, 19(2), 29-47. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v19i2.22301>
- Osgood, Ch. (1965). Cross-cultural comparability in attitude measurement via multilingual semantic differentials. En I. Steiner y M. Fishbein (eds.), *Current studies in social psychology* (pp. 95-106). Holt, Rinehart and Winston.
- Parini, A. (2022). Estudios del discurso digital. En C. López, I. Carranza, I. y T. van Dijk (eds.), *Estudios del discurso* (pp. 395-408). The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies.

- Pérez, J.-A. y Cuecuecha, A. (2019). El efecto de usar YouTube como apoyo didáctico en calificaciones de microeconomía. *Apertura*, 11(2), 22-39. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1650>
- Posligua, R. y Zambrano, L. (2020). El empleo del YouTube como herramienta de aprendizaje. *Rehuso*, 5(1), 10-18. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/2249>
- Riedemann, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, 25, 169-193. <https://doi.org/10.18441/ind.v25i0.169-193>.
- Rodríguez-Bello, L. y Ramírez, Y. (2008). Adjetivos calificativos en editoriales de diarios polarizados. *Resla*, 21, 245-268. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2926045>
- Roque, E. (2020). Tutoriales de YouTube como estrategia de aprendizaje no formal en estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e056. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.797>
- Rosa, J. (2016). Standardization, racialization, languagelessness: Raciolinguistic ideologies across communicative contexts. *Journal of Linguistic Anthropology*, 26(2), 162-183. <https://doi.org/10.1111/jola.12116>
- Rosa, J. y Burdick, C. (2016). Language ideologies. En O. García, N. Flores, y M. Spotti (eds.), *The Oxford handbook of language and society* (pp. 103-123). Oxford University Press.
- Rosa, J. y Flores, N. (2017). Do you hear what I hear? Raciolinguistic ideologies and culturally sustaining pedagogies. En D. Paris y H. S. Alim (eds), *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world* (pp. 261-293). Teachers College Press. <https://www.wabashcenter.wabash.edu/scholarship/culturally-sustaining-pedagogies-teaching-and-learning-for-justice-in-a-changing-world/>
- Quintero, J., Munévar, F. y Álvarez, D. (2009). Ambientes naturales y ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 56, 11-37. <https://doi.org/10.17227/01203916.7579>
- Sandoval, N. y Vivanco, M. (2022). Ideologías lingüísticas en los universitarios peruanos con respecto a una lengua originaria andina en peligro de extinción y muy poco difundida. *Lengua y Sociedad*, 21(1), 481-499. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.22546>
- Santoveña, S. (2016). Metodología didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. *Unidad de Visualización Académica*, 5, 1-9.
- Siegel, J. (2006). Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. *Linguistics and Education*, 17(2), 157-174. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.08.002>

Suxo, M. (2017). Una experiencia de revitalización lingüística aimara en Lima-Perú. *Lengua y Sociedad*, 16(2), 65-89. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v16i2.22376>

Tamburini, L. (15 de octubre de 2013). Bolivia censo 2012: algunas claves para entender la variable indígena. *Red Internacional de Estudios Interculturales*. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/politica/bolivia-censo-2012-algunas-claves-para-entender-la-variable-indigena/>

Torrice, E., Ibarbe, C., Pacheco, F., Schreiber, R. y Ralph, S. (2021). Desvelando el acceso desigual al aprendizaje del inglés en las escuelas secundarias de la provincia de Copiapó. *Desde el Sur*, 13(3), 1-30. <https://doi.org/10.21142/DES-1303-2021-0031>

van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36.

van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso*. Ariel

van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 29, 9-36.

Wodak, R. y Meyer, M. (Comp.). (2003). *Métodos de análisis crítico de discurso*. Gedisa Editorial.

Zuñiga, M. y Ansión, J. (2002). *Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta política*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

Recepción: 27/7/2022

Aceptación: 13/10/2022