

El español como L2 en niños misak: la organización de la clase

Mónica Chamorro Mejía

Este artículo hace referencia a los resultados de una observación participante en la Institución Educativa Misak Mamá Manuela ubicada en el interior del resguardo de Guambía, territorio de la comunidad indígena misak (Colombia). Esta investigación se llevó a cabo en el contexto de un estudio de actitudes lingüísticas de los alumnos del quinto grado de primaria hablantes de namtrik hacia el español como segunda lengua. Los resultados obtenidos hacen referencia a la organización de la clase y se centran en diferentes aspectos de la situación educativa relacionados con la coherencia entre un proyecto educativo intercultural y la enseñanza del español como segunda lengua. En este sentido se hará un análisis de la programación didáctica, del tipo y uso de materiales didácticos, de las actividades en las que se concreta la programación, del enfoque, las dinámicas internas de la clase y finalmente de las características del ejercicio docente.

Palabras clave: enseñanza de lenguas, lingüística aplicada, etnología de la educación, interculturalidad, lenguas en contacto.

Spanish as a Second Language (L2) in Misak children: the class organisation. This article refers to the results from a participative observation in the Misak Educational Institute Mamá Manuela, located within the Guambía reservation, the territory of the Misak indigenous community in Colombia. This research was undertaken in the context of a study about 5th grade Namtrik-speakers' linguistic attitudes towards Spanish as a second language. The results obtained refer to the class organisation and focus on different aspects of the educative situation related to the coherence between an intercultural educative project and the teaching of Spanish as a second language. In that regard, we analysed the didactic programme, the type and usage of didactic material, the activities on which the programme focuses, the approach, as well as the dynamics within the class and the characteristics of the teaching performance.

Keywords: language teaching, applied linguistics, ethnology of education, interculturality, language contact.

1. Introducción

Los resultados de la presente investigación provienen de un estudio más amplio orientado a analizar las percepciones de un grupo de niños indígenas hablantes de namtrik,¹ lengua indígena del suroccidente colombiano, sobre algunas de las variedades de español hablado en el país y la forma en la que estas percepciones afectan su proceso de aprendizaje del español como segunda lengua. Las percepciones de los niños, estudiantes del quinto grado de educación bilingüe de la Institución Educativa Misak Mamá Manuela ubicada en el interior del resguardo de Guambía, se indagaron a la luz de una observación participante previa y posteriormente a través de un estudio de actitudes lingüísticas. Los resultados de ambos trabajos empíricos sirvieron de base para el diseño de materiales didácticos que tienen como objetivo la adquisición de la competencia intercultural. En este artículo se presentarán los resultados de la observación participante, en los aspectos relacionados con la organización de la clase del español como L2.

En este sentido, las preguntas que se buscará responder son las siguientes: la programación didáctica incluye un enfoque plural e intercultural de aprendizaje de las lenguas, se usan o no materiales adecuados para el aprendizaje del español como L2 en situaciones de bilingüismo namtrik/español, la organización del aula es adecuada para el tipo de aprendientes y para los objetivos didácticos, se trabajan de forma homogénea las cuatro competencias básicas (productivas y receptivas), cuál es el enfoque de enseñanza de las lenguas dominante en la clase. Estos interrogantes se resolverán, como se ha mencionado, principalmente a la luz de los resultados de la observación participante y también a partir de un análisis de la situación educativa de la escuela misak y de las características actuales e históricas de la educación indígena en Colombia. Es importante mencionar que se incluyen algunos apartes de dos entrevistas semidirigidas al docente de español y a la coordinadora de primaria de la institución educativa. Sin embargo, estos fragmentos deben considerarse como parte de la contextualización del entorno de aprendizaje. Los resultados que se exponen en este artículo se basan esencialmente en los datos recogidos en las fichas de observación de la clase.

1.1. La escuela indígena en Colombia

Colombia es un país que cuenta con una diversidad lingüística y cultural importante. Esta variedad se debe probablemente tanto a su posición en el subcontinente, que lo convirtió en un territorio de paso para las corrientes migratorias prehispánicas, como a la variedad de sus pisos

térmicos (Landaburu 2005). La diversidad lingüística colombiana se expresa en 65² lenguas amerindias, dos lenguas criollas habladas por las poblaciones afro, la lengua de señas colombiana, la lengua rom o gitana y el español lengua materna, hablado por la mayoría de la población urbana.

Pesa a esta realidad plurilingüe, durante la mayor parte de la historia colombiana el estado ha expedido políticas lingüísticas monolingües, favorables hacia el español y desfavorables hacia las lenguas nativas. Este hecho ha generado una tensión histórica entre lenguas y culturas en Colombia y ha dado lugar a una discriminación lingüística que, pese a no ser exclusiva de esta nación, sino más bien un fenómeno extendido en América Latina, reviste características peculiares sobre las que vale la pena detenerse. Sin duda un aspecto relevante de la cuestión hace referencia a la importancia del binomio gramática y política en la vida republicana. A este respecto, los estudios de Von Der Walde (2002) establecen que, a finales del siglo XIX, momento en el que el país reformuló su proyecto de estado nación en la constitución de 1886 (la más duradera en la historia del país, con 105 años de vigencia), una generación de hombres políticos que fueron a su vez estudiosos de la lengua, erigió al español como un elemento identitario que en modo *forte* vinculaba a la sociedad colombiana con la herencia hispánica. La lengua española, entendida como una tradición que se conectaba directamente con el mundo grecolatino, era la patria anhelada, el destino deseable para una nación mestiza que no acababa de encontrar su *ethos*.

De este modo, la llamada Regeneración del 86 erigió un proyecto de Estado en el que se pretendía hacer *tabula rasa* de la diversidad lingüística, étnica y cultural y reconducir la heterogeneidad a la homogeneidad; del plurilingüismo al monolingüismo. Esta búsqueda del modelo perfecto de lengua no apuntó solamente a la supresión de las lenguas indígenas y de las lenguas criollas, sino que quiso acuñar un canon que señalaba las imperfecciones de las variedades de español habladas en el territorio y centraba su concepto de castiza perfección en la variedad dialectal bogotana, considerada desde entonces como el mejor español del mundo. Así, los rasgos populares, indígenas o afroamericanos, del dialecto coloquial de las diferentes variedades de español quedaron por fuera del canon lingüístico aceptado y la lengua se convirtió en una marca de clase, en un apartheid de hecho, fuera del cual quedó circunscrita la población indígena, negra y mestiza que no pertenecía al estrecho círculo de la élite que podía acceder a las fuentes de un modelo de lengua rígidamente normativizado.

Esta violencia simbólica a partir de la discriminación lingüística ha marcado negativamente la historia colombiana y solo después de más de medio siglo de luchas sociales se ha logrado la consagración constitucio-

nal del plurilingüismo y de la diversidad étnica y cultural. La constitución de 1991, que recoge las reivindicaciones de los pueblos indígenas y afros, les otorga a las diferentes lenguas habladas en el territorio el estatus de lenguas oficiales junto al español y reconoce los derechos a una educación bilingüe como forma de preservar la diversidad cultural. Sin duda, estos avances han significado un notable progreso y se han concretado en un sistema educativo bilingüe a nivel nacional, que cuenta con centros formadores de docentes, plantas físicas y administrativas, autonomía presupuestal y programática. Sin embargo, autores como Pineda (2000) en su trabajo acerca de la relación entre derechos lingüísticos y políticas lingüísticas señala que aún hoy en día y pese a los constantes esfuerzos de las comunidades originarias, existe una gran disparidad entre la realidad institucional y normativa y la realidad lingüística del territorio. En esta misma dirección de análisis, Aguirre (2009) observa que actualmente en Colombia es evidente la pervivencia de una tensión implícita en las situaciones de lenguas y culturas en contacto que el estado busca mediar a través de políticas lingüísticas que se desarrollan en dos dimensiones: la primera, a partir del reconocimiento de los derechos lingüísticos de las comunidades minoritarias y la segunda, con la reglamentación de la educación bilingüe. Por su parte, Trillos (2020) considera que como resultado de la larga e histórica marginalización a nivel estatal (como por ejemplo en los censos, en los servicios estatales y en la vida pública en general) de las lenguas minoritarias, muchas se extinguieron y que aquellas que sobreviven no cuentan con los recursos económicos e institucionales necesarios para su conservación.

1.2. La escuela bilingüe misak

La institución educativa en la que se llevó adelante la observación participante pertenece a esta red de escuelas indígenas y los niños que colaboraron con el proyecto de investigación reciben los beneficios de una educación bilingüe, impensable hasta hace pocos decenios. El pueblo misak (o guambiano, como se conoce también) hablante de namtrik, una lengua aglutinante y flexiva (Curnow y Liddicoat 1998) perteneciente a la familia lingüística barbacoa (Landaburu 2005), se ha distinguido –pese a no ser una etnia particularmente numerosa– por ofrecer una gran resistencia a la influencia de la cultura occidental y por preservar una identidad definida y reconocible en aspectos que van desde su lengua y sus instituciones sociales, hasta su universo mitológico, su traje tradicional y su férrea lucha por recuperar y defender su territorio ancestral. En este sentido, la población misak, es un ejemplo de continuado contacto entre lenguas y culturas, y los niños de esta comunidad son un caso de bilingüismo simultáneo, (namtrik/español) estable y de temprana separación

de los códigos, por lo cual y según las teorías de Fantini (1985) y de Taeschner (1983) presentarían un alto grado de conciencia metalingüística, aspecto relevante en los procesos formales de enseñanza/aprendizaje de lenguas.

La Institución Educativa Misak Mamá Manuela, se encuentra dentro del territorio del resguardo de Guambía y existe una frontera neta entre el fuera y el dentro; el espacio geográfico del resguardo es un lugar de ruptura con el *continuum* de la cultura occidental tanto en sus aspectos físicos (edificios, servicios públicos, vías) como en su sistema de producción y, por supuesto, en la lengua. La incursión en Guambía significó una experiencia de desplazarnos hacia una otredad resistente, que ha sabido defender y preservar a ultranza, en condiciones de violenta agresión, todo un mundo propio. En este sentido, el lograr establecer unos parámetros comunicativos que permitieran llevar a cabo esta investigación no fue tarea fácil, pues el hábito de la resistencia se convirtió también en un espacio de desconfianza hacia ‘lo blanco’, que es la palabra con la que denominan lo que proviene del exterior de su territorio, lo no indígena, sin importar su real proveniencia étnica.

2. Metodología

La observación participante, cuyos resultados se exponen en este artículo, fue la primera fase de un estudio acerca de las percepciones de los niños misak respecto al español, que se incluye en el plan de estudios institucional de la Institución Educativa Misak Mamá Manuela, como una segunda lengua. El diseño metodológico de este estudio acogió en lo posible la complejidad de la situación educativa y procuró valerse de perspectivas teóricas y de instrumentos idóneos que facilitaran la comunicación intercultural, a partir de un intercambio mutuo de experiencias y conocimientos entre el investigador y los informantes. Concretamente, se realizó a partir de sesiones y fichas de observación, además de entrevistas semidirigidas al coordinador de la institución y al docente titular del quinto grado.

La observación participante se emplea en el contexto de esta investigación desde la perspectiva de la etnología escolar o etnología de la educación. Según Fernández López y Castellote (2017: 167), esta disciplina, que incorpora técnicas propias de la etnología a la investigación en el mundo escolar:

[...] parte de la observación basada en datos tomados sobre el terreno de los hechos en vivo, en primer plano. Consigue hacer una descripción del grupo y sus miembros, de los procesos que tiene lugar en el mismo, lo que permite ver la realidad desde dentro.

Este tipo de abordaje se basa en una aproximación holística basada en la exploración en primera persona y proporciona una perspectiva dinámica y abierta. La población se observa desde dentro, es útil en particular para grupos pequeños y permite la extracción de datos cualitativos y a partir de ellos se puede formular hipótesis y teorías a propósito de la población observada. La observación no será global y válida si el observador no cuenta con un marco epistemológico que le permita disponer de conocimientos de lengua española, didáctica de la lengua, psicología y pedagogía. Solo de esta forma se podrá abordar la población educativa desde la integración de los factores personales de aprendizaje, las variables cognitivas y las afectivo-emocionales que individualizan el aprendizaje.

Las sesiones de observación participante se llevaron a cabo en los meses de febrero y marzo del año 2016, durante 15 sesiones –tres cada semana– de la asignatura Lengua Castellana. La duración de cada sesión fue de 50 minutos. El cronograma de las observaciones se detalla en la figura 1:

Dom	Lun	Mar	Miér	Jue	Vie	Sáb
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		
Dom	Lun	Mar	Miér	Jue	Vie	Sáb
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29					

Febrero 2016

Marzo 2016

Figura 1. *Sesiones de observación participante*

Las condiciones de acercamiento al grupo de informantes fueron difíciles, dadas las condiciones históricas de las relaciones interculturales entre los indígenas misak, la población mestiza de cultura occidentalizada (los blancos) y el Estado colombiano. Por estas razones, cualquier observador externo no perteneciente al resguardo y que evidencie una pertenencia cultural o étnica no indígena, es sujeto de desconfianza. Como dato importante para efectos de la observación, los alumnos no deben desplazarse de un aula a otra, sino que son los docentes quienes

se desplazan hasta las aulas. El total de alumnos inscritos al grado quinto son 21, con una distribución genérica de 7 niñas y 14 niños. El nombre de la asignatura observada es Español y hace referencia a la asignatura que en las escuelas no bilingües colombianas se denomina Lenguaje. En esta única clase, se dicta todo lo correspondiente a las competencias lingüísticas productivas, receptivas, a los aspectos formales de la lengua y a la literatura hispanoamericana.

2.1. Muestra

La muestra corresponde a 21 niños (7 niñas y 14 niños) con edades correspondientes entre 9 y 13 años, hablantes de namtrik como lengua materna y alumnos del quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa Misak Mamá Manuela, ubicada en el resguardo de Guambía (Cauca) en el suroccidente colombiano, como se observa en la tabla 1:

Informantes ³	Edad
AETAF10	10
AITJF10	10
AFUYM11	11
DMVTF10	10
EDCCF10	10
FAYCM11	11
IATCM11	11
JETTM11	11
JJMCM10	10
JATCM10	10
JITMM10	10
JFCCM10	10
JFUTM13	13
JLTTM10	10
JDMMM9	9
JMUMM10	10
LVMTF10	10
NMUFF12	12
YYTTF10	10
Promedio	10.4

Tabla 1. Nombre y edad de la población objeto de estudio en el formato código de informantes

2.2. Situación educativa

La Institución Educativa Misak Mamá Manuela pertenece a la red educativa del resguardo⁴ de Guambía. La totalidad de los niños encuestados pertenece a la etnia misak, son hablantes de namtrik y sus valores culturales comunitarios corresponden a este entorno lingüístico, en contacto permanente con el español desde hace más de cuatro siglos. Los niños, en todos los casos, provienen de familias que se dedican a la agricultura, puesto que la vida económica del resguardo gira en torno a este sector. Dentro del territorio no existen ciudades o ambientes de tipo urbano occidental. La institución educativa funciona dentro de un marco estrictamente rural.

El colegio misak forma parte del sistema nacional de educación formal (Ley 115 de 1994) que secciona el proceso formativo en cinco partes: preescolar, primaria, básica, media y superior. Los niños informantes cursaban, en el momento en el que se llevó a cabo la observación participante, el quinto grado de educación primaria. Sus edades presentan una margen amplio (entre los 9 y 13 años) respecto a otras instituciones educativas colombianas urbanas, pero este fenómeno es común en el ámbito rural, en el que las características culturales y geográficas del territorio hacen que esta variación etaria sea orgánica y recurrente en situaciones educativas similares.

La malla curricular de la institución se diseñó dentro del marco del Proyecto Educativo Guambiano, que pretende dinamizar el proceso formativo de los niños y jóvenes del resguardo a partir de los valores ancestrales, de su particular cosmogonía y de su autonomía institucional (Cabildo Indígena del Resguardo de Guambía 2011). Este proyecto pone en un lugar privilegiado los valores tradicionales del pueblo guambiano, como por ejemplo los saberes médicos misak, la participación comunitaria y democrática en la toma de decisiones, el bilingüismo del territorio y el cuidado del medio ambiente a la luz de los saberes ancestrales. Los jóvenes y niños reciben una educación que los impulsa a perpetuar sus tradiciones en diferentes aspectos, tanto en lo lingüístico como en lo estético, lo místico, el vestuario y otros elementos del folklore. De hecho, el traje tradicional, elaborado artesanalmente dentro del resguardo, es obligatorio durante algunos días de la semana escolar.

En cuanto a la enseñanza de las lenguas, los niños de primaria y bachillerato reciben clases de namtrik (LM), español (L2) e inglés (LE). La programación didáctica prevé actividades curriculares y extracurriculares en namtrik y en español, pero es notable como la lengua materna recibe una atención privilegiada. Este aspecto se deriva de la ingente necesidad del pueblo misak de conservar su lengua frente al avance del

español. Hasta la fecha no existe una gramática descriptiva de la lengua namtrik. Actualmente solo se cuenta con estudios parciales de algunos niveles de la lengua mas no una gramática integral y exhaustiva.⁵ Este aspecto incide negativamente no solo en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lengua materna, sino también en la enseñanza del español como L2 pues no se pueden abordar los problemas de aprendizaje desde una mirada contrastiva de la interlengua de los aprendientes.

2.3. Instrumentos

Los instrumentos empleados en esta investigación arrojarán datos cualitativos y cuantitativos. En el contexto de la observación participante, empleamos: 1. Ficha de observación participante y 2. Entrevista semidirigida al maestro encargado del quinto grado de educación primaria y de la materia Español, así como también a la coordinadora de los aspectos administrativos de la sección primaria en la institución educativa.

2.3.1. Ficha de observación participante

En cuanto a la ficha de observación, se usó el modelo propuesto por Fernández López (1998). Los fines de la observación son sin duda evaluativos, en la medida en que busca estudiar un amplio espectro de aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje. También es importante distinguir entre observación objetiva y observación crítica. La primera hace referencia a la recolección y descripción rigurosa de los datos solicitados en la ficha y debe hacerse antes de la observación crítica. Esta por su parte, es un análisis riguroso de cada aspecto de la observación objetiva. La segunda fase de la observación puede ser realizada por un investigador diferente a quien realizó la primera o por distintos investigadores, de manera que, a partir de un solo corpus de datos, se pueden obtener análisis diferentes. En el caso de la observación del presente estudio, la observación crítica fue realizada por el mismo investigador que realizó la observación objetiva.

2.3.2. Entrevistas semidirigidas

Con respecto a las entrevistas al docente y a la coordinadora, se realizaron bajo la forma de entrevista semidirigida debido a que esta permite al encuestador reconducir la entrevista, sin monopolizarla y sin que el sometimiento a una estructura férrea limite la espontaneidad de las res-

puestas. Tomando en cuenta lo anterior, se diseñó un guion general que facilitó la interacción entre el entrevistador, el entrevistado y el desarrollo del tema de indagación.

3. Resultados

A continuación, se exponen los resultados de la observación participante que tuvo lugar en los días señalados en el cronograma. En total se observaron quince sesiones de clases. El trabajo de campo se realizó al inicio del año escolar⁶ y por lo tanto la relación docente/alumnado estaba empezando a establecerse y las características de la misma se definieron con el pasar de las sesiones.

3.1. Toma de contacto con la situación educativa

La planta física es muy sencilla: módulos de ladrillo a la vista y tejas de Eternit.⁷ Dispone de aulas para los diferentes grados de primaria y bachillerato, oficinas para los administradores, biblioteca, cafetería, un kiosco en el patio de recreo en el que hay una cancha de baloncesto. El salón de clases es esencial: filas de pupitres dobles y un escritorio para el docente. En los muros hay algunos carteles. En el resguardo de Guambía el clima es frío durante todo el año debido a la pronunciada altitud.⁸ Los niños, en general, llevan su traje tradicional en lana que los protege del rigor climático.

El territorio indígena del resguardo queda a pocos minutos de Silvia y Piendamó, poblaciones de cultura occidental. Sin embargo, pese a la cercanía geográfica, hay una verdadera ruptura entre el espacio exterior y el interior del resguardo: desaparecen las carreteras asfaltadas, la señalización vial, las estaciones de gasolina, las tiendas, farmacias, bancos o cualquier otro tipo de estructura vinculada con el sistema económico. Quien entra en el resguardo se encuentra no solo en un espacio cultural y lingüísticamente diverso, sino también en una organización social y económica diferente. En el territorio indígena misak solo hay caminos sin asfalto, casas esparcidas por las montañas, algunas ventas de géneros menores, sembrados y animales.

El docente es licenciado en Educación Primaria por la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia); no es indígena, viste a la moda occidental y no habla namtrik. La presencia de docentes no indígenas, como el caso de observación que nos ocupa, es uno de los aspectos que las autoridades del resguardo están buscando cambiar, puesto que a partir de 2011 las comunidades indígenas tienen la potestad de nombrar sus propios docentes:

Anteriormente el mismo Ministerio miraba las necesidades que existían en las diferentes escuelas y de acuerdo a eso ellos los nombraban; pero desde el 2011 el mismo Gobierno, a raíz de la ley 804, nos ha dado la autonomía de que las mismas comunidades, según las necesidades, puedan nombrar docentes, pero con algunas condiciones; por ejemplo, hace poco nombraron a un docente misak por medio de un concurso. La ley dice que si en las comunidades indígenas no hay docentes preparados se puede nombrar a alguien fuera de la comunidad (Entrevista coordinadora, pregunta 6).

Sin embargo, como podemos constatar, esta disposición legal aún no tiene una vigencia plena en las escuelas indígenas. El docente del quinto grado de educación primaria habla una variedad de español vallecaucano (Montes 1996) con rasgos que se integran al modelo rural del municipio de Popayán.

La estructura interna del Instituto está determinada por el Proyecto Educativo Guambiano y comprende:

[...] la rectoría, el consejo directivo que es la máxima autoridad (rector, docente mestizo, docente misak, uno de la modalidad, uno de la básica primaria, una de la básica secundaria, junta de padres de familia, cabildo escolar), alrededor de este están los diferentes comités (cultural, deporte, agropecuario) que es dirigido por profesores y estudiantes [...] (Entrevista coordinadora, pregunta 5).

3.2. Programación

El diseño de cada asignatura está a cargo del docente encargado de la materia respectiva, no existe un programa institucional obligatorio. Sin embargo, los docentes deben seguir de forma taxativa los principios establecidos en el Proyecto Educativo Guambiano (2011), expedido por las autoridades del resguardo. Este documento individualiza cuatro espirales: territorio, cosmovisión, usos y costumbres y autonomía, a la vez cada espiral está conformado por cuatro fundamentos. A partir de estos fundamentos se trabajan los contenidos de las asignaturas:

Se trabaja con los cuatro espirales: territorio, cosmovisión, usos y costumbres, y autonomía. Alrededor de esos cuatro espirales hay dieciséis fundamentos, cada uno tiene cuatro. De acuerdo con esos dieciséis fundamentos se trabajan las asignaturas. Usted no va a decir en su clase “en este momento yo les voy a dictar Matemáticas” sino que de acuerdo con el plan curricular se entra a las clases y se dice “hoy vamos a mirar territorio” y dentro de ese espiral de territorio entran las ciencias sociales, constitución política... en este mismo espiral están los fundamentos de los valores, la autonomía, los principios... (Entrevista coordinadora, pregunta 9).

Las materias incluidas en el currículo de quinto de primaria son: Matemáticas y Geometría, Español (escritura y ortografía), Sociales (historia, geografía y competencias ciudadanas), Educación Física, Religión, Ética y Valores, Educación Artística (danza, música y manualidades), Inglés, Namtrik, Ciencias Naturales, Tecnología e Informática. El español y el namtrik forman parte del componente (o fundamento) Lengua y Pensamiento, del espiral identidad.

3.3. Organización espacial y saludos

Respecto a la organización espacial se observó que los pupitres, cada uno para dos estudiantes, están dispuestos en tres hileras. Las niñas se ubicaban preferentemente en la central, mientras que los niños preferían las laterales (ver figura 2).

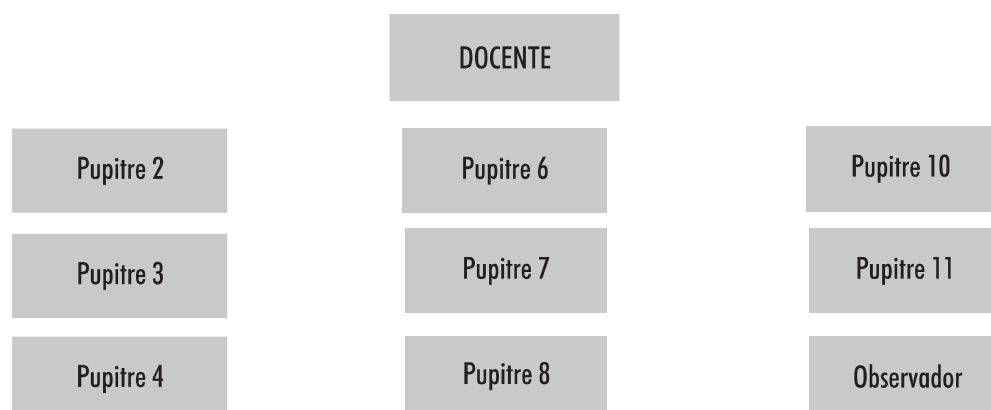


Figura 2. Organización espacial de los pupitres en el salón de clase

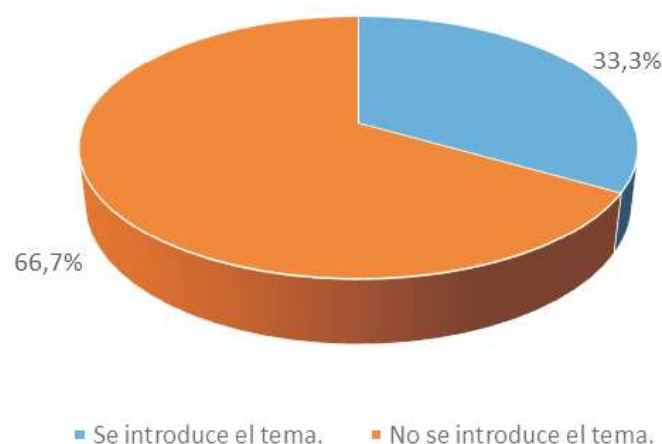
Los saludos entre el docente y los alumnos, durante la totalidad de las sesiones observadas, se caracterizaron por su formalidad. No se registraron avances hacia un registro más informal con el transcurrir de las sesiones. El saludo tuvo siempre lugar dentro del aula de clase.

3.4. El tema de la clase, introducción, competencias, enfoque

De los datos recolectados podemos observar en la gráfica 1 que el tema solo se introduce en un 33,3 % de las sesiones, mientras que en un 66,7 %, no se realiza este ejercicio.

Los temas tratados durante las quince sesiones de clase se detallan en la tabla 2.

Observación objetiva: introducción del tema

Gráfica 1. *Introducción del tema en la clase.* Fuente: fichas de observación

Sesión	Tema	Destrezas lingüísticas ⁹
1	Expresar preferencias	Expresión escrita
2	Expresión escrita: corrección de errores ortográficos	Expresión escrita
3	Expresión escrita: corrección de errores ortográficos	Expresión escrita
4	Teoría de la comunicación: los actores y medios del acto comunicativo	Expresión oral
5	El pretérito indefinido	Comprensión lectora Expresión oral
6	Léxico, campo semántico: los animales domésticos. El gerundio	Expresión oral
7	Uso del verbo gustar	Comprensión lectora Expresión escrita
8	Uso de los signos de puntuación y concordancia de tiempos	Expresión escrita
9	Uso de abreviaturas en español	Expresión escrita
10	Uso de los tiempos del pasado	Expresión escrita
11	El orden de las palabras en la oración	Expresión escrita
12	Comprensión de lectura, texto narrativo	Comprensión lectora Expresión escrita
13	Comprensión de lectura, texto expositivo	Comprensión lectora Expresión escrita
14	Exposición oral	Expresión escrita Expresión oral
15	Léxico. Taller de ortografía.	Expresión escrita

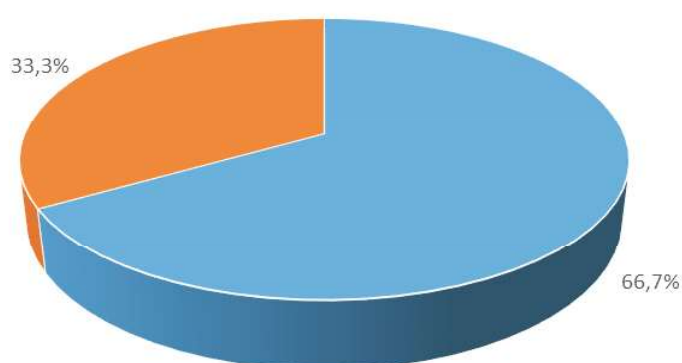
Tabla 2. *Temas de las quince sesiones de clase.*

Fuente: Fichas de observación

Respecto a las competencias, existe una dominancia de la expresión escrita, trabajada en doce sesiones. La expresión oral y la comprensión lectora se abordaron en cuatro sesiones respectivamente y la comprensión oral no se abordó de forma explícita en ninguna de las sesiones ni se realizaron ejercicios relacionados.

Con relación al enfoque, a lo largo de las quince sesiones observadas, el docente se basó predominantemente en explicaciones de tipo gramatical tradicional y poco en aspectos funcionales comunicativos.

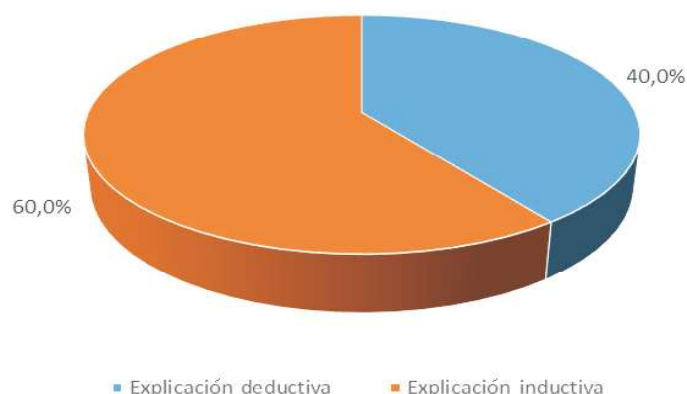
Enfoque estructural/gramatical y funcional comunicativo en las sesiones observadas.



Gráfica 2. *Enfoque estructural/gramatical y funcional comunicativo en las sesiones observadas.* Fuente: fichas de observación

Como se desprende de la gráfica 2, solo en un 33,3 % de las sesiones se abordaron los temas desde un enfoque funcional comunicativo, mientras que en un 66,7 %, se realizaron explicaciones esencialmente desde lo formal/gramatical. Las explicaciones privilegiaban la perspectiva inductiva (60%), en las que se partía de frases que él mismo escribía en la pizarra, sobre la deductiva (40 %) en la que el docente enunciaba el tema, realizaba la explicación de naturaleza gramatical y finalizaba dando algunos ejemplos (ver gráfica 3). En ningún caso se incluyeron actividades de calentamiento y todos los enunciados de los que se partía en las explicaciones deductivas o que se daban como ejemplos, fueron formuladas por el docente.

Observación objetiva: método deductivo e inductivo

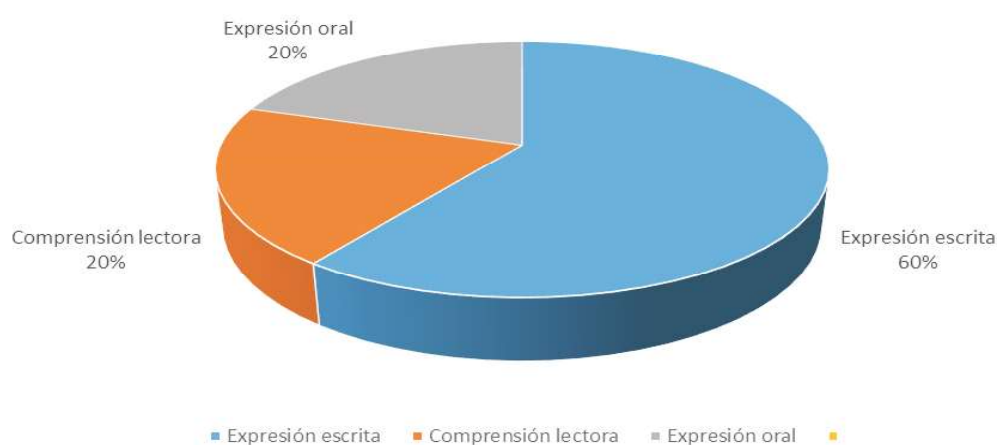


Gráfica 3. *Observación objetiva: método deductivo e inductivo.*
Fuente: fichas de observación

3.5. Actividades

La mayor parte de las actividades se centraron en el desarrollo de la competencia de expresión escrita (en un total de 12 sesiones), a saber: escribir frases en el cuaderno y en la pizarra, redactar pequeños textos, corregir errores ortográficos en la pizarra (ver gráfica 4). Asimismo, hay una menor cantidad de actividades de comprensión lectora (en 4 sesiones) tales como preguntas de comprensión y búsqueda de léxico desconocido en el diccionario. La expresión oral se trabajó igualmente en 4 sesiones: exposiciones, respuesta oral a preguntas formuladas por el docente, juegos (de rol y teléfono roto). Respecto a la comprensión auditiva, no se llevaron a cabo actividades de escucha diferentes al dictado mismo de la clase que se realiza siempre en español.

Organización de la clase: actividades



Gráfica 4. *Organización de la clase: actividades.*
Fuente: fichas de observación

3.6. Materiales y otros recursos didácticos

Los materiales no corresponden a un manual único, sino que son una recolección heterodoxa de diferentes fuentes, en su mayoría extraídos de las cartillas del Ministerio de Educación Nacional, Escuela Nueva. Al ser interrogado al respecto, el docente nos responde haciendo referencia a materiales para situaciones monolingües de aprendizaje del español como lengua materna e incluso considera que estos son escasos (Entrevista con el docente, pregunta 9) “hay cartillas de Escuela Nueva que es lo que más hay, algunos otros como mapas pero poco, aunque se ha venido actualizando el material”. Se evidencia falta de material del español como L2 para la situación particular de bilingüismo.

El uso del término Escuela Nueva hunde sus raíces en los enfoques pedagógicos que empezaron a apartarse de la denominada pedagogía tradicional, a finales del siglo XIX (Narváez 2006). La Escuela Nueva se opone a las pedagogías que se centran en la memorización y la disciplina, y deriva sus estrategias hacia ideas progresistas que buscan la reivindicación de la dignidad de la infancia, la libertad del niño y su autonomía. En general, se considera que las teorías que la fundamentan se nutren de los aportes de Montessori (1909), Decroly (1908), Dewey (1916), Ferrière (1909), Cousinet (1950), Freinet (1950, 1957), entre otros. En América Latina, la Escuela Nueva ha tenido una notable influencia a partir de la primera mitad del siglo XX y en Colombia en particular, se considera que la fundación del Gimnasio Moderno de Bogotá significó la creación de una institución acorde con estas nuevas tendencias.

El modelo que actualmente acoge el Ministerio de Educación Nacional –en adelante MEN– (2015), hace referencia a los principios apenas descritos, pero al mismo tiempo integra los estudios realizados por Colbert y Mogollón a mediados de los años setenta para la escuela rural colombiana; este modelo se denomina Escuela Nueva Activa. Según definición del MEN (2015) es un modelo de escolarización formal pensado para las escuelas multigrado, en las que la heterogeneidad etaria y cultural es dominante. Como materiales de esta propuesta pedagógica, el MEN ha puesto a disposición de profesorado y alumnado una base de datos de la cual es posible descargar cartillas de las diferentes asignaturas para los alumnos y guías para los docentes.

Durante las sesiones observadas, el maestro dotó a los estudiantes de fotocopias de las Guías ya reseñadas en este trabajo y propuso lecturas adaptadas de diferentes fuentes. Solo se usaron incidentalmente (dos sesiones) estímulos visuales y no se emplearon recursos audio o audiovisuales en ninguna de las sesiones. Este último aspecto, es útil para indicar el mayor o menor apego a didácticas comunicativas o, en su lugar, a enfoques estructurales o formales.

3.7. Lengua de uso y conclusión de la clase

La lengua de uso en el 100 % de las sesiones observadas fue el español. Respecto a la conclusión de la clase, durante las quince sesiones observadas solo se realizó una conclusión explícita de la clase en tres de ellas (6, 9, 12). En el resto de las sesiones la clase se dio por terminada sin ninguna forma expresa de concluir, es decir sin realizar ningún resumen, aclaración o repetición de los contenidos de la misma (Fernández López 1998). Por el contrario, respecto a los deberes en casa, en la mayoría de las sesiones fueron planteados (1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 15) y solo en las restantes (3, 4, 10, 12 y 14) no se propusieron.

4. Discusión

Es notable cómo el monolingüismo del docente no permite que se establezcan estrategias en las que a partir de un enfoque plural de enseñanza de las lenguas extranjeras se pueda hacer acopio del corpus de habilidades lingüísticas de los estudiantes —en este caso de sus competencias en las dos lenguas— y sea posible realizar un *transfer* positivo de competencias tanto desde el punto de vista gramatical como desde el punto de vista pragmático y sociolingüístico. El aprendizaje del español como L2 se aborda desde una perspectiva que contradice la propuesta de Cummins (1981) acerca de las habilidades de un aprendiente bilingüe y se centra en un esquema compartimentado de aprendizaje que busca separar las competencias lingüísticas de base. La transferencia o *transfer* aparece entonces como un fenómeno negativo, en contraposición a los enfoques plurales, continuos e integrativos basados en la movilidad de las competencias intralingüísticas (Tost 2005). Esta forma de abordar la enseñanza de la segunda lengua, contradice también las afirmaciones de Mendoza (2010), respecto a la etnoeducación *ika*, *kankuama*, *nasa*, *wayúu* y *mokana* que se centran en la figura de un docente bilingüe y formado en estrategias de comunicación intercultural que lo dotan de una pedagogía etnoinvestigativa capaz de abordar los procesos de enseñanza/aprendizaje desde el legado ancestral. Los hallazgos de la observación también excluyen el enfoque del MAREP para el que un enfoque plural de aprendizaje debe permitirle al aprendiente nutrirse de sus experiencias prelingüísticas y ponerlas en juego en procesos de aprendizaje sistemáticos dominados por la idea de alteridad (Candelier 2008). Por otra parte, los resultados de esta investigación confirman los estudios de Gómez y Ruiz (2017) en la escuela *misak*, según los cuales existen dificultades por parte del cuerpo docente para implementar un proyecto educativo intercultural, pese a los evidentes esfuerzos tanto insti-

tucionales como individuales en esta dirección, debidas a la falta de constancia y coherencia en su aplicación.

En lo referente a la programación la mayoría de sus contenidos no contienen aspectos de educación intercultural; solo en tres de ellos se incluyen temáticas y estrategias de aprendizaje propias de ambas culturas de referencia (idioma namtrik y español, pensamiento y cosmovisión y desarrollo de la oralidad), los cinco restantes se centran exclusivamente en la cultura misak. Tampoco hace distinción en la enseñanza de la lengua materna y la enseñanza de la L2, tanto el namtrik como el español se tratan como lengua materna. Este aspecto afecta negativamente la elaboración del syllabus, el diseño didáctico, las actividades y las estrategias evaluativas. Con relación al Modelo de escolarización para tramitar la diferencia cultural propuesto por Castillo y Guido (2015), la enseñanza del español como L2 en la institución observada se ubicaría en el modelo multiculturalista y no interculturalista, pues parte de una perspectiva basada en el conflicto entre culturas mayoritarias y minoritarias y entre valores del sistema escolar (misak en este caso) y el sistema de la cultura externa o mayoritaria (hispanico). Los hallazgos de esta investigación se muestran acordes con Ruiz y Medina (2014) quienes se refieren a la necesidad de asumir la formación del profesorado desde una perspectiva que no conduzca a una ingenuidad respecto a la interculturalidad y que permita romper de un modo eficaz con el monolingüismo histórico del sistema educativo colombiano. En la misma línea de Huerta, Sánchez y Vera (2015) es posible afirmar que es aún necesario trabajar en la abolición del estereotipo; puesto que a partir del mismo se han reproducido la desigualdad, las malas prácticas didácticas y las posiciones mentales que no permiten una verdadera transformación de los proyectos educativos institucionales. Es posible encontrar también puntos de contacto con las inferencias de Acevedo (2019) quien en su observación de la escuela misak considera que existe una confrontación permanente y no resuelta entre dos miradas: una interior y propia, desde una pedagogía decolonial e intercultural, y una exterior que busca imponer un modelo monolingüístico y monocultural. Un currículo en el que cada lengua/cultura reciba el tratamiento didáctico adecuado garantiza que los procesos de adquisición del significado, sobre todo en la primera fase de escolarización, se desarrollen de un modo eficaz y desde una relación fluida con el entorno cultural. La alfabetización en la L1 de los aprendientes tiene características peculiares, relacionadas con el descifrar y plasmar el mundo a partir de la palabra escrita, que no tienen lugar en la L2. Si este proceso no es guiado, como en el caso de este estudio, desde un enfoque adecuado, los aprendientes pueden fosilizarse en un estado en el que la relación de los significados de su entorno no corresponda con el sistema de signos que el docente está movilizando, sea en su L1 o en su L2.

Respecto a la organización espacial en la que el docente ocupa un lugar preminente y central, puede definirse como jerarquizada y poco flexible. Durante la mayor parte de las sesiones se conservó este esquema organizacional, excepto cuando algunas actividades implicaron salir al patio de recreo o variar la distribución de los pupitres para efectos de los juegos de rol; por otro lado, la formalidad del saludo disminuye la empatía entre docente y alumnado. Esta jerarquización contradice a Trillos (2001) quien a propósito de la transmisión del conocimiento en los pueblos indígenas colombianos presenta el caso de la etnia wiwa,¹⁰ en la que la relación entre el mamo¹¹ y el aprendiz prescinde de la instrucción oral y se centra en la ejecución de actos en un espacio compartido. La enseñanza/aprendizaje se concentra en la oralidad magistral y jerarquizada, centrada en la figura del docente. Este aspecto de la organización de la clase se aparta del componente emotivo que para Ruiz y Medina (2014) requiere la educación intercultural étnica, puesto que la tolerancia, el respeto y la empatía son los factores que permiten el intercambio y el reconocimiento de los aportes de las culturas en contacto y garantizan el éxito de un modelo etnoeducativo.

Con relación a la omisión mayoritaria de la introducción al tema, puede generar un bajo nivel de expectativas en los alumnos y actitudes menos proactivas en las clases. Las explicaciones parten de un modelo pedagógico en el que el docente imparte el conocimiento y el aprendiente aparece como un sujeto pasivo. No se involucran aspectos de pedagogía activa y constructivista que tome en cuenta las necesidades individuales y contextuales del alumnado. De este modo lo observado en la escuela misak contradice las afirmaciones de Barragán (2003) respecto a la cultura kogui¹² para quienes el discurso tiene una función ritual que va más allá de los fenómenos de transmisión del significado. El conocimiento (en forma de discurso) no es algo que se imparta o que emane de una autoridad; es más bien un ente que mediatiza las relaciones entre los miembros de la comunidad, la estructura social y la naturaleza, produciendo armonía y experiencias espirituales y materiales.

El excesivo apego al enfoque estructural/gramatical en detrimento de dinámicas más funcionales/comunicativas hace que no se aborden adecuadamente las competencias pragmáticas y sociolingüísticas necesarias para la adquisición integral de la lengua meta y al mismo tiempo, contradicen los objetivos de una educación intercultural, en la que según Balboni y Caon (2007), es necesario el uso de los recursos verbales y no verbales, ubicados en un horizonte pragmático de enunciación definido, para lograr establecer puentes entre las culturas en contacto.

Por otra parte, no existe un balance adecuado respecto a las actividades vinculadas a las cuatro competencias en cada sesión y la didáctica

ca se concentra en la expresión escrita. Resultaría útil implementar otras actividades de comprensión auditiva, en particular la escucha de textos orales auténticos de diferentes variedades del español, para dotar al alumnado de un repertorio de comprensión lexical, fonético/fonológica y prosódica más amplio que el que actualmente se imparte y que se reduce a la variedad de español del docente. También sería necesario implementar un modelo sistemático de actividades de calentamiento (o preparación a partir de las competencias previas del aprendiente) de desarrollo y post-calentamiento (Cassany et al. 1994) para cada una de las destrezas básicas, aspecto ausente del modelo pedagógico/didáctico observado. Con relación a los materiales, se muestran inapropiados para la situación educativa. Estos hallazgos se mueven en la misma dirección de lo señalado por Álvarez, Arbeláez y Montoya (2009), para quienes las principales dificultades se relacionan con la insuficiencia de la planificación curricular, la inadecuada formación de los docentes y la falta de materiales didácticos bilingües. Estas problemáticas se relacionarían con los modelos castellanizadores de las políticas lingüísticas anteriores a los años ochenta del siglo XX y con la lentitud en llevar a la práctica la distinción entre la enseñanza de la lengua materna y la de la segunda lengua.

Sin embargo, la tendencia a no concluir adecuadamente la clase indica un manejo del tiempo no excesivamente controlado por parte del docente. Sería necesario implementar un uso taxativo del tiempo que permita que cada una de las competencias, tanto receptivas como productivas, se ejerciten con una temporalidad similar, de suerte que los diferentes temas, desarrollados a partir de las distintas tipologías de actividades, tengan una adecuada introducción, desarrollo y conclusión.

En general los resultados de este estudio confirman los datos del MEN (Enciso 2004), de la UNESCO y de la Universidad Pontificia Bolivariana, que señalan las dificultades para lograr que la población indígena colombiana disfrute de una verdadera educación intercultural en la que la lengua y la cultura indígena sean valorizadas de un modo adecuado, y en la que el español y la cultura occidental no sean vistas como un paradigma a imitar o, incluso, como un enemigo a derrotar. Estas tres problemáticas se interrelacionan pues no se puede hablar de una adecuada planificación curricular si no se cuenta con docentes cualificados y tampoco se puede pensar en el diseño de materiales didácticos ad-hoc sin replantear la temática curricular. En este nodo de factores interrelacionados, se observa entonces que el bilingüismo, tanto del currículo, como de los materiales y de los docentes, aparece como un aspecto fundamental.

5. Conclusiones

A continuación, algunos aspectos esenciales que se pueden presentar del estudio son, como primer punto, que el docente quien no es indígena sino que pertenece al mundo de los ‘blancos’, tiene un trato poco familiar y formal hacia los estudiantes. Sería importante avanzar en la formación de maestros de español como L2 pertenecientes a la lengua namtrik y a la cultura misak.

Otro punto por considerar es que la programación didáctica no incluye un enfoque plural e intercultural de aprendizaje de las lenguas incluidas en el currículo MAREP. En este sentido se obstaculiza la implantación de un sistema educativo plurilingüe que reconozca la diversidad y evite la marginalización. De modo que una planeación curricular que incluya actividades transversales desde las diferentes lenguas implicadas en la situación de aprendizaje, permitiría integrar las competencias de los aprendientes en un continuum no compartimentado de destrezas. Lo anterior incidiría positivamente en el desarrollo de mejores competencias interculturales.

Así mismo, no se observó el uso de materiales para la enseñanza del español en la situación particular de bilingüismo. Se usan comúnmente los materiales monolingües del MEN para la escuela rural. Por lo tanto, se deben emprender rutas de investigación y de formación de formadores que enfatizen la importancia del diseño de materiales didácticos. Este diseño debe incluir tanto aspectos contrastivos namtrik/español como estrategias para la comunicación intercultural orientados a la superación de los estereotipos y prejuicios.

Entre tanto, las temáticas tratadas son adecuadas para el nivel de los aprendientes pero no se introducen en todas las sesiones. Este aspecto podría disminuir el interés general de los alumnos en la clase.

Otro aspecto que se pudo evidenciar es que no hay un gran control sobre la temporalidad de la clase y se observa en la falta de conclusión durante algunas sesiones.

En cuanto a las competencias, hay una mayor atención del docente hacia la competencia productiva de la expresión escrita. Sería necesario dedicar una atención más homogénea a todas estas.

Finalmente, otro punto importante es que el docente centra la didáctica en el enfoque estructural/gramatical y hace una referencia relativamente menor al enfoque comunicativo. En este mismo sentido sería necesario abordar un enfoque plural de aprendizaje de las lenguas, en el que se tomen en cuenta la integralidad de los diferentes saberes lingüísticos de los aprendientes bilingües.

Mónica Chamorro Mejía
Departamento de Lingüística y Filología
Universidad del Valle (Cali) Colombia
Calle 13 # 100-00
PBX +57 2 3212100
Código Postal 760032
monica.chamorro@correounivalle.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4953-4591>

Recepción: 16/10/2020; Aceptación: 05/05/2021

Notas

- ¹ Este artículo presenta los resultados de la primera fase de una investigación más amplia titulada *El español como L2 en ambientes educativos bilingües de la escuela primaria colombiana (niños de quinto grado, lengua namtrik L1/español L2). Estudio de actitudes y propuesta didáctica*, que se presentó a la Universidad de Alcalá de Henares para obtener el título de doctorado. La *observación participante* cuyos hallazgos se exponen en estas páginas, corresponde a la primera fase de la investigación que condujo a la formulación de una hipótesis de trabajo, relacionada con la paradoja entre una alta motivación por parte de los aprendientes hacia el proceso de enseñanza/aprendizaje del español y los resultados limitados en términos de las competencias productivas. Con base en esta hipótesis se diseñó un Estudio de Actitudes Lingüísticas que, mediante un cuestionario de *pares ocultos*, una entrevista semidirigida y un cuestionario, permitió extrapolar las percepciones de la población encuestada hacia algunas variedades del español colombiano, incluyendo la hablada dentro del resguardo de Guambía. Finalmente, a partir de los resultados del estudio de actitudes, se diseñó un material didáctico orientado a la comunicación intercultural a partir de la superación de estereotipos y prejuicios.
- ² Es importante precisar que el número de lenguas indígenas presentes en el territorio es un factor variable si se toma en cuenta la movilidad de algunas poblaciones indígenas de frontera, la aparición de testimonios de hablantes de lenguas consideradas extintas y finalmente la distinción entre lengua y dialecto, problemática en algunas comunidades de habla indígena (por ej. *cacua* y *nukak*, *totoró* y *misak*) (Landaburu 2005).
- ³ Código de los informantes: iniciales del nombre, género y edad.
- ⁴ *Resguardo* es la denominación institucional que da la ley colombiana a los territorios indígenas que gozan de autonomía legal (dentro del marco constitucional), administrativa y judicial.
- ⁵ A este respecto podemos señalar la importancia de los trabajos de González y Díaz (2012) que prevén la recopilación de un corpus lingüístico del namtrik en video y grabaciones que servirían de base para la elaboración de una gramática descriptiva de la lengua.
- ⁶ La escuela pertenece al denominado *Calendario A*, por lo cual el año escolar empieza en enero y termina en noviembre.
- ⁷ En Colombia aún no está prohibido este material de construcción.
- ⁸ Los indígenas colombianos misak están ubicados en la vertiente occidental de la cordillera Central y sus tierras tienen altitudes que van desde los 2500 a 3800 metros sobre el nivel del mar. La temperatura oscila entre 5 y 14 grados centígrados (CIG 1994). El 70% del área del territorio tiene pendientes superiores al 60%; es decir que presenta un relieve fuertemente quebrado, razón que implica serias limitaciones en el uso de los suelos.
- ⁹ En cuanto a la *comprensión auditiva*, estuvo presente en todas las sesiones, pues las cla-

ses se dictaron en español.

- ¹⁰ Comunidad indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta, sobre la costa atlántica colombiana.
- ¹¹ El mamo, taita o chamán es una figura ritual que se reconoce como sujeto transmisor de conocimiento.
- ¹² Comunidad indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta, sobre la costa atlántica colombiana.

Referencias bibliográficas

- Acevedo Quiroga, Diego Alexander. 2019. "Territorio: una mirada decolonial e intercultural desde la comunidad indígena MISAK, aportes para una educación propia" Trabajo de grado Licenciatura en Ciencia Sociales, línea de investigación en Interculturalidad, Educación y Territorio. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, DC. Disponible en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11300/TE-23157.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consultado el 02-03-2020].
- Aguirre Licht, Daniel. 2009. *Las lenguas autóctonas en Colombia consideraciones alrededor de su legitimación en la Constitución de 1991*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Álvarez Correa, Adriana del Socorro, Olga Lucía Arbeláez Rojas y Juan Eliseo Montoya Marín. 2009. "Estudio de factores para la planificación de un curso de español como segunda lengua". *Revista Q*, 3:6. 1-30.
- Balboni, Paolo Ernesto y Caon, Fabio. 2007. *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio Editori.
- Barragan Pardo, Julio Marino. 2003. El arte de hablar, el placer de escuchar. En: *Participación de las lenguas en la construcción de sentidos sociales: memorias, simposio*, María Trillos Amaya (eds.). Bogotá: Universidad del Atlántico –Instituto Caro y Cuervo. 326-339.
- Cabildo Indígena de Guambía. 1994. *Plan de vida del pueblo guambiano*. Colombia: Cenco.
- Cabildo Indígena del Resguardo de Guambía. 2011. *Proyecto Educativo Guambiano. Por la vida y la permanencia del Ser Misak en el tiempo y en el espacio. Propuesta curricular*. Silvia Cauca-Colombia.
- Castillo Guzmán, Elizabeth y Guido Guevara, Sandra Patricia. 2015. "La interculturalidad: ¿ principio o fin de la utopía?." *Revista colombiana de Educación*, 69. 17-44.
- Cassany, Daniel, Marta Luna, and Gloria Sanz. 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cousinet, Roger. 1950. *L'éducation nouvelle. Vol. 3*. Neuchâtel, Switzerland: Delachaux et Niestlé, 1950.
- Cummins, Jim. 1981. *Bilingualism and minority language children*. Ontario; Ontario Institute for Studies in Education.
- Curnow, Timothy Jowan, and Anthony J. Liddicoat. 1998. "The Barbacoan languages of Colombia and Ecuador." *Anthropological Linguistics*, 40:3. 384-408.
- Candelier, Michel, et al. 2008. *MAREP: Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Graz: Centre européen pour les langues vivantes.
- Decroly, O. 1908. *Le programme de'une école dans la vie*. Bruxelles: Ecole nationale.
- Dewey, John. 1916. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Enciso Patiño, Patricia. 2004. *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Gómez Uyaban, María Alejandra y Monica Ruiz Quiroga. 2017. "Educación intercultural en la población Misak, un camino por andar". Trabajo de grado Licenciatura en Ciencia Sociales, línea de investigación en Interculturalidad, Educación y Territorio. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, DC. Disponible

- en <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3018/TE-20545.pdf?sequence=1> [Consultado el 05-03-2020].
- Fantini, A. 1985. *La adquisición del lenguaje por un niño bilingüe*. Barcelona: Ediciones Herder.
- Fernández López, María del Carmen. 1998. "Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua mediante la observación de clases." *REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 9. 61-86.
- Fernández López, María del Carmen y Eulalia Castellote Herrero. 2017. "Etnógrafos de la escuela, observadores del desarrollo de la conciencia lingüística en el aula." En *Nuevas apuestas educativas: entre la docencia presencial y la innovación tecnológica*, H. Del Castillo Fernández y G. Nogueiras Redondo (eds.), 165-176. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Ferrière, A. 1909. *Projet d'école nouvelle*. Neuchâtel: Foyer solidariste.
- Freinet, Célestin. 1950. *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Cannes: Editions de l'Ecole Moderne Française.
- Freinet, Célestin. 1957. *L'école moderne Française*. Montmorillon: Editions Rossignol.
- González Castaño, G. K. y Díaz Montenegro, E. 2012. *Léxico de la lengua namtrik en Totoró*. Colombia: Comunidad Resguardo Indígena de Totoró.
- Landaburu, Jon. 2005. "Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte". *Amerindia*, 29: 3-22.
- Ley 115. Febrero 8 de 1994. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá, D.C: Congreso de Colombia. Disponible en https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestor_normativo/norma.php?i=292 [Consultado el 09-02-2017].
- Huerta Díaz, Omar; Sánchez Fontalvo, Iván Manuel y Vera Salazar, Norma. 2015. "La formación del profesorado en instituciones educativas multiculturales y en situación de vulnerabilidad; base para construir ciudadanía inclusiva e intercultural". *Verba luris*, 33. 149-163.
- Mendoza Castro, Clemente. 2010. "La educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu y moka ná fortalecen la interculturalidad en Colombia." *Educación y humanismo*, 12:19.148-176.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 2015. *Normatividad sobre la creación de escuela nueva educación rural en Colombia*, CONSULTA – CORDIS 2015ER-035271. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-354782.html> [Consultado el 08-04-2018].
- Montes, J. J. 1996. Colombia. En *Manual de dialectología hispánica. El español de América*, Manuel Alvar López (Ed.). 134-142. Madrid, España: Ariel.
- Montessori, Maria. 1909. *Corso di Pedagogia Scientific*. Città di Castello: Società Tipografica Editrice.
- Pineda Camacho, Roberto. 2000. *El derecho a la lengua: una historia de la política lingüística en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ruiz Cabezas, Adiel y Medina Rivilla, Antonio. 2014. "Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos." *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 14. 6-29.
- Taeschner, Traute. 1983. *The sun is feminine: A study on language acquisition in bilingual children*. New York: Springer.
- Tost, Planet Manuel. 2005. "I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze". *Le lingue romanze, una guida per l'intercomprensione*, 15-54.
- Trillos Amaya, María. 2020. "Derechos lingüísticos en Colombia: avances y desafíos". *Lingüística y Literatura*, 77. 172-201.
- von der Walde Uribe, Erna. 2002. "Lengua y poder: el proyecto de nación en Colombia a finales del siglo XIX." *Estudios de lingüística del español*, 16.