

**ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL**

Año académico 2018/19

DOCTORANDO: **CHAMORRO MEJÍA, MÓNICA EMMA LUCÍA**  
D.N.I./PASAPORTE: \*\*\*\*67253

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D401-ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS, LITERARIOS Y TEATRALES**  
DPTO. COORDINADOR DEL PROGRAMA: **FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN Y DOCUMENTACIÓN**  
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 03/12/18, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de **MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ**.

Sobre el siguiente tema: *EL ESPAÑOL COMO L2 EN AMBIENTES EDUCATIVOS BILINGÜES DE LA ESCUELA PRIMARIA COLOMBIANA (NIÑOS DE QUINTO GRADO, LENGUA NAMTRIK1/ESPAÑOL L2) ESTUDIO DE ACTITUDES Y PROPUESTA DIDÁCTICA*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL<sup>1</sup> de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): Sobresaliente

Alcalá de Henares, 3 de diciembre de 2018

EL PRESIDENTE

  
Fdo.: Florentino Paredes

EL SECRETARIO

  
Fdo.: Florentino Paredes

EL VOCAL

  
Fdo.: Rosa María Martín

Con fecha 17 de diciembre de 2018 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"  
 No conceder la Mención de "Cum Laude"

FIRMA DE ALUMNO,

  
Fdo.: Mónica Emma Lucía Chamorro

La Secretaria de la Comisión Delegada



<sup>1</sup> La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:



En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 17 de diciembre, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *CHAMORRO MEJÍA, MÓNICA EMMA LUCÍA*, el día 03 de diciembre de 2018, titulada *EL ESPAÑOL COMO L2 EN AMBIENTES EDUCATIVOS BILINGÜES DE LA ESCUELA PRIMARIA COLOMBIANA (NIÑOS DE QUINTO GRADO, LENGUA NAMTRIK1/ESPAÑOL L2) ESTUDIO DE ACTITUDES Y PROPUESTA DIDÁCTICA*, para determinar, si a la misma, se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado el voto favorable de todos los miembros del tribunal.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado **resuelve otorgar** a dicha tesis la

**MENCIÓN "CUM LAUDE"**

Alcalá de Henares, 18 de diciembre de 2018  
EL VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA



*F. Javier de la Mata*

F. Javier de la Mata de la Mata

**Copia por e-mail a:**

Doctorando: CHAMORRO MEJÍA, MÓNICA EMMA LUCÍA

Secretario del Tribunal

Directora de Tesis: MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ







Universidad  
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO  
Servicio de Estudios Oficiales de  
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_  
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo  
presentado la misma en formato:  soporte electrónico  impreso en papel, para el depósito de la  
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: \_\_\_\_\_ se procede, con  
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_



Fdo. El Funcionario



UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

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

Tesis Doctoral

Mónica Emma Lucía Chamorro Mejía

Dirigida por la doctora

María del Carmen Fernández López

Alcalá de Henares

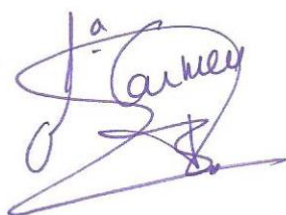
2018

**Dra. D.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> del CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ,**  
PROFESORA TITULAR DE LENGUA ESPAÑOLA

**H A C E      C O N S T A R**

Como Directora de la Tesis Doctoral de **Dña. Mónica Lucía Chamorro Mejía**, titulada **“El español como L2 en ambientes educativos bilingües de la escuela primaria colombiana (niños de quinto grado, lengua nativa L1/español L2). Estudio de actitudes y propuesta didáctica”**, que este Trabajo de Investigación reúne las condiciones científicas necesarias para su presentación y defensa en el Departamento de Filología, Comunicación y Documentación.

Y para que conste donde convenga, a los efectos oportunos, firmo el presente en Alcalá de Henares, a 3 de septiembre de dos mil dieciocho.



Fdo.: M<sup>a</sup> del Carmen Fernández López

M<sup>a</sup>. ÁNGELES ÁLVAREZ MARTÍNEZ, Coordinadora de la Comisión Académica del Programa de Doctorado en Estudios Lingüístico, Literarios y Teatrales

**INFORMA** que la Tesis Doctoral 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.*”, presentada por D<sup>a</sup> **Mónica Emma Lucía Chamorro Mejía**, bajo la dirección de la Dra. D<sup>a</sup>. *María del Carmen Fernández López*, reúne los requisitos científicos de originalidad y rigor metodológicos para ser defendida ante un tribunal. Esta Comisión ha tenido también en cuenta la evaluación positiva anual del doctorando, habiendo obtenido las correspondientes competencias establecidas en el Programa.

Para que así conste y surta los efectos oportunos, se firma el presente informe, en Alcalá de Henares, a seis de septiembre de dos mil dieciocho.



Fdo.: M<sup>a</sup>. Ángeles Álvarez Martínez



## **Agradecimientos**

Extiendo mis agradecimientos a las autoridades del Resguardo de Guambía, a los directivos de la *Institución Educativa Misak Mamá Manuela* y a Neify Vanesa López quien me asistió en la recolección de datos. Asimismo, quisiera agradecer a María del Carmen Fernández López, quien no solo fue la guía que me facilitó el plantear, planificar y ejecutar esta investigación, sino que también me ofreció su ayuda en cada aspecto práctico necesario para concluir el proyecto. Finalmente, dedico este trabajo a mi madre y su ayuda constante y, a mi hija, quien motiva cada nueva empresa con su presencia y cariño.

## Índice de contenido

Introducción	15
Primera parte: Contexto sociocultural y lingüístico de la escuela colombiana misak	25
Capítulo I: Lenguas indígenas y etnoeducación en Colombia	26
1.1. Las lenguas indígenas en Colombia	27
1.2. Políticas lingüísticas en Colombia y etnoeducación	29
1.3. Evolución de la etnoeducación en Colombia	33
1.4. Etnoeducación, interculturalidad y multiculturalidad en la escuela indígena colombiana	39
1.5. La formación de los maestros como mediadores etno-interculturales	44
1.6. Problemáticas de la etnoeducación intercultural bilingüe	48
Capítulo II: Etnología del pueblo misak	53
2.1. El cabildo	54
2.1.1. Ubicación histórica y geográfica	54
2.1.2. Organización social y política	57
2.1.3. El cabildo	60
2.1.4. Demografía	61
2.2. Mitología	63
2.3. Salud	65
2.3.1. El murbik o curandero	67
2.4. Economía	69
2.4.1. Tenencia de la tierra	69
2.4.2. Sistema de producción	71
2.4.3. La minga	73

2.5. Folclore	73
2.5.1. Las artes	73
2.5.2. El vestido	74
2.6. Educación	76
2.7. Analfabetismo	77
2.8. La lengua namtrik	79
Segunda parte: Marco Teórico	91
Capítulo III: Problemática social y enseñanza de lenguas	92
3.1. Función del entorno en el aprendizaje de lenguas y teorías de adquisición de segundas lenguas (ASL)	93
3.1.1. Conductismo, constructivismo y neoconstructivismo	93
3.1.2. Aportes de la sociolingüística a las teorías de ASL	96
3.1.3. Teorías <i>ambientalistas</i> de ASL	100
3.1.4. Contextos naturales, formales y mixtos de aprendizaje	105
3.1.5. Estudios variacionistas y ASL	107
3.1.6. Bilingüismo y modelos de educación bilingüe	108
3.1.7. Bilingüismo	108
3.1.8. Diglosia, cambio de código e interferencia	113
3.1.9. Factores que condicionan la adquisición del bilingüismo en el niño	116
3.1.10. Modelos de educación bilingüe	120
3.2 MAREP y Educación intercultural	126
Capítulo IV: Desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje en el niño	132
4.1. Enfoques del desarrollo humano: breve perspectiva	133
4.1.1. Enfoque biológico	134
4.1.2. Enfoque social	136



4.1.3. Enfoque sistémico	139
4.2. El desarrollo cognitivo en la preadolescencia	143
4.2.2. Atención y memoria en el preadolescente	145
4.3. Desarrollo social y desarrollo de la personalidad del niño de 6 a 12 años	148
4.4. Desarrollo de la lectoescritura en el niño de 6 a 12 años	150
Capítulo V: Actitudes lingüísticas (AL)	157
5.1. Transversalidad del campo	158
5.2. Consciencia lingüística, inseguridad lingüística y AL	159
5.3. Estereotipos, prejuicios y AL	162
5.4. Definición y características de las AL	164
5.5. Componentes de las AL	167
5.6. Estilo, estándar y AL	170
5.6.1. Prestigio, lenguas en contacto y AL	171
5.6.1.1. Normas de prestigio	173
5.7. Identidad, lenguas en contacto y AL	174
5.8. Aprendizaje y formación de AL	176
5.9. Enseñanza de lenguas, motivación y AL	177
5.10. Alfabetización, lenguas minoritarias y AL	180
5.11. EAL en Colombia en situación de lenguas en contacto	181
Tercera parte: AL en el contexto educativo misak (estudio empírico)	183
Capítulo VI: Diseño metodológico	184
6.1. Enfoque teórico del modelo metodológico: observación participante y EAL	186
6.1.1. Observación participante	186
6.1.2. El EAL	189
6.2. Matched guises y variedades de español colombiano	192

6.3. Población	199
6.4. Situación educativa	201
6.3.1. Modelo educativo colombiano y escuela misak	202
6.4. Variables de estudio	205
6.5. Instrumentos para la observación participante	208
6.5.1. Ficha de observación participante	208
6.5.2. Entrevistas semidirigidas	211
6.6. Instrumentos del EAL	213
6.6.1. Cuestionario con escalas de diferenciales semánticos (matched guises) con cinta estímulo	213
6.6.2. Cuestionario de preguntas cerradas	215
6.6.3. Entrevista semidirigida a informantes	216
Capítulo VII: Resultados de la observación participante	220
7.2. Toma de contacto con la situación educativa	221
7.3. Programación	224
7.4. Materiales	229
7.5. Resultados observación participante	238
7.5.1. Datos previos, observación objetiva y crítica	239
7.5.1.1. Cronograma y asistencia	239
7.5.1.2. Organización espacial	240
7.5.2. Organización de la clase, saludos	241
7.5.3. Organización de la clase, introducción al tema	241
7.5.4. Organización de la clase: el tema	242
7.5.5. Organización de la clase, explicación	244
7.5.6. Organización de la clase: actividades	246

7.5.7.	Organización de la clase: recursos didácticos	247
7.5.8.	Lengua de uso	249
7.5.9.	Conclusión de la clase	249
7.5.10.	Despedida y tratamientos	250
7.5.11.	Otros aspectos: estrategias de comunicación	250
7.6.	El profesor	251
7.6.1.	El profesor, actitudes en clase	251
7.6.2.	El profesor, actitudes ante los alumnos	253
7.6.3.	El profesor, actitudes ante el tema	253
7.6.4.	El profesor, actitudes ante el error	254
7.6.5.	El profesor, formación	255
7.6.6.	El profesor, capacidades para la enseñanza	255
7.6.7.	El profesor, preparación de las clases	256
7.6.8.	El profesor, adecuación al nivel	256
7.6.9.	El profesor, otros aspectos	256
7.7.	El alumno, características del alumnado	257
7.7.1.	El alumno, relaciones de grupo entre alumnos	257
7.7.2.	El alumno, relaciones de grupo, alumnos/profesor	258
7.7.3.	El alumno, tipo de participación en clase	258
7.7.4.	El alumno, actitud ante el error	260
7.7.5.	El alumno, aspectos problemáticos ortográficos, fonético/fonológicos, morfológicos y sintácticos	261
7.8.	Conclusiones de la observación participante	265
Capítulo VIII: Resultados del EAL		269
8.1.	Hipótesis de trabajo	270

8.2. Atractivo personal en cada dialecto	271
8.3. Atractivo social en cada dialecto	275
8.4. Estatus socio-económico	281
8.5. Redes sociales (niveles familiar, comunitario y escolar)	284
8.6. Aceptabilidad y orgullo cultural y lingüístico	289
8.6.1. Cercanía a mi cultura y lengua	289
8.6.2. Componentes afectivos y cognitivos	292
8.7. Conclusiones	302
8.8. Consideraciones finales al análisis de los datos	305
Cuarta parte: Materiales didácticos	307
Capítulo IX: Materiales didácticos	308
9.1. Secuencias didácticas	314
Conclusiones Generales	359
Diseño metodológico	362
Observación participante	364
EAL	368
Diseño de materiales didácticos	371
Líneas de investigación futura	375
Referencias bibliográficas	378
Anexos	404

## Índice de tablas

Tabla 1. Modelos de escolarización para tramitar la diferencia cultural .....	35
Tabla 2. Avances legislativos en materia de reconocimiento de etnoeducación e interculturalidad en Colombia.....	41
Tabla 3. Los fonemas vocálicos y consonánticos del namtrik.....	80
Tabla 4. Los fonemas vocálicos del namtrik .....	82
Tabla 5. Los fonemas consonánticos del namtrik.....	83
Tabla 6. Los verbos auxiliares en namtrik .....	87
Tabla 7. Los pronombres personales en namtrik según el punto y modo de articulación .....	88
Tabla 8. Pronombres personales acusativo y/o dativo y genitivo/benefactivo .....	88
Tabla 9. Los deícticos en namtrik.....	88
Tabla 10. Factores relativos al grupo de origen respecto a la distancia social .....	101
Tabla 11. Interacción de los tres factores en los diferentes modelos de educación bilingüe .....	124
Tabla 12. Competencias globales y sus respectivas microcompetencias .....	129
Tabla 13. Recursos comunicativos de los dominios lingüísticos y culturales .....	130
Tabla 14. Etapas de la competencia lectora en el niño .....	151
Tabla 15. División dialectal de Colombia según Montes (1996) .....	195
Tabla 16. Nombre y edad de la población objeto de estudio en el formato código de informantes .....	200
Tabla 17. Actividades por competencias de la programación didáctica.....	228
Tabla 18. Cronograma por sesiones y asistencia .....	239
Tabla 19. Temas de las quince sesiones de clase.....	242

## Índice de gráficas

Gráfica 1. Estructura de la población indígena colombiana por sexo y edad, 2004. ....	62
Gráfica 2. Distribución porcentual del género de la población objeto .....	201
Gráfica 3. Introducción del tema en la clase.....	241
Gráfica 4. Enfoque estructural/gramatical y funcional comunicativo en las sesiones observadas.....	244
Gráfica 5. Observación objetiva: método deductivo e inductivo.....	245
Gráfica 6. Organización de la clase: actividades. ....	246
Gráfica 7. Observación del profesor: en clase. ....	252
Gráfica 8. Observación del profesor: ante el tema.....	253
Gráfica 9. Observación del profesor: ante el error.....	254
Gráfica 10. Alumnos: tipo de participación.....	259
Gráfica 11. Alumnos: actitud ante el error.....	260
Gráfica 12. Atractivo personal del dialecto valluno, según percepción de los niños misak. ....	271
Gráfica 13. Atractivo personal del dialecto paisa, según percepción de los niños misak.....	272
Gráfica 14. Atractivo personal del dialecto cundiboyacense, según percepción de los niños misak .....	273
Gráfica 15. Atractivo personal del dialecto payanés, según percepción de los niños misak. ....	273
Gráfica 16. Atractivo personal del dialecto guambiano, según percepción de los niños misak. ....	274
Gráfica 17. Profesión de la variedad dialectal en la percepción de los niños misak. ....	275
Gráfica 18. Profesión de para cada variedad dialectal en la percepción de los niños misak, según género.....	276
Gráfica 19. Atractivo social del dialecto valluno, según percepción de los niños misak. ....	277
Gráfica 20. Atractivo social del dialecto paisa, según percepción de los niños misak.....	278
Gráfica 21. Atractivo social del dialecto cundiboyacense, según percepción de los niños misak. ....	278
Gráfica 22. Atractivo social del dialecto payanés, según percepción de los niños misak. ....	279

Gráfica 23. Atractivo social del dialecto guambiano, según percepción de los niños misak.....	279
Gráfica 24. Estatus económico del dialecto valluno, según percepción de los niños indígenas misak.....	281
Gráfica 25. Estatus económico del dialecto paisa, según percepción de los niños indígenas misak.....	282
Gráfica 26. Estatus económico del dialecto cundiboyacense, según percepción de los niños indígenas misak.....	282
Gráfica 27. Estatus económico del dialecto payanés, según percepción de los niños indígenas misak.....	283
Gráfica 28. Estatus económico del dialecto guambiano, según percepción de los niños indígenas misak.....	283
Gráfica 29. Lengua en la que habla con algunos miembros del medio familiar.....	286
Gráfica 30. Lengua en la que habla en el medio comunitario.....	287
Gráfica 31. Lengua en la que habla en el medio escolar.....	288
Gráfica 32. Cercanía a mi cultura y lengua del dialecto valluno, según percepción de los niños indígenas misak.....	289
Gráfica 33. Cercanía a mi cultura y lengua del dialecto paisa, según percepción de los niños indígenas misak.....	290
Gráfica 34. Cercanía a mi cultura y lengua del dialecto cundiboyacense, según percepción de los niños indígenas misak.....	290
Gráfica 35. Cercanía a mi cultura y lengua del dialecto payanés, según percepción de los niños indígenas misak.....	291
Gráfica 36. Cercanía a mi cultura y lengua del dialecto guambiano, según percepción de los niños indígenas misak.....	291
Gráfica 37. Componente afectivo.....	294
Gráfica 38. Componente afectivo y género.....	294
Gráfica 39. Componente cognitivo.....	296
Gráfica 40. Orgullo cultural y lingüístico de los niños misak, según componente cognitivo y género.....	297
Gráfica 41. Principales adjetivos asociados al español.....	298



Gráfica 42. Principales adjetivos asociados al namtrik. ....	299
Gráfica 43. Prácticas culturales y lingüísticas de los niños misak.....	300
Gráfica 44. Te gusta la comida de la cafetería o la comida del quiosco.....	301

## Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Colombia y el Cauca.....	54
Ilustración 2. Resguardo indígena de Guambía. ....	55
Ilustración 3. Algunos integrantes de una familia misak.....	59
Ilustración 4. Misak observando el horizonte desde la montaña La Campana, una de las más sagradas para la comunidad.....	64
Ilustración 5. Labranza de tierra en resguardo de Guambía .....	70
Ilustración 6. Jóvenes misak. ....	75
Ilustración 7. Niña misak. ....	76
Ilustración 8. Relación entre identidad y AL según Appel y Muysken (1987). ....	174
Ilustración 9. Las AL como input y output según Garrett (2010).....	178
Ilustración 10. Sesiones de observación participante. ....	188
Ilustración 11. Componentes de las actitudes lingüísticas según López Morales (1989).....	190
Ilustración 12. Caracterización de la posición del estereotipo en el modelo de López Morales (1989).....	206
Ilustración 13. Escala de diferenciales semánticos usada. ....	214
Ilustración 14. Componente 1: lengua y pensamiento del espiral identidad.....	227
Ilustración 15. Estándares de producción oral de un texto expositivo.....	231
Ilustración 16. Ejercicio de comprensión lectora.....	232
Ilustración 17. Ejercicio de comprensión lectora.....	232
Ilustración 18. Ejercicio de comprensión lectora.....	233
Ilustración 19. Texto descriptivo sobre la exposición oral. ....	234
Ilustración 20. Instrucciones para la exposición oral.....	235
Ilustración 21. Descripción del proceso de preparación de una exposición oral. ....	236
Ilustración 22. Instrucciones para la preparación de una exposición oral. ....	237
Ilustración 23. Organización espacial de los pupitres en el salón de clase.....	240

## Índice de Anexos

Anexo A. Cuestionario Matches Guises .....	405
Anexo B. Cuestionario niños .....	407
Anexo C. Entrevista Actitudes Lingüísticas .....	412
Anexo D. Transcripción entrevista niños.....	414
Anexo E. Transcripción entrevista profesor y coordinador .....	587
Anexo F. Modelo ficha de observación .....	594

## Introducción

Los resultados de la presente investigación provienen del análisis de las percepciones de un grupo de niños indígenas hablantes de namtrik, 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 (en adelante EL2). 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 Guambia, se indagaron a la luz de una hipótesis preliminar de trabajo que se desprendió de una *observación participante* previa y que se relaciona con la *coexistencia de actitudes lingüísticas positivas y problemas de aprendizaje en la adquisición del EL2*. Esta hipótesis se contrastó a través de un *estudio de actitudes lingüísticas* (en adelante EAL) y sus resultados constituyeron la base para el diseño de *materiales didácticos* que tienen como objetivo la adquisición de la competencia intercultural.

Sin embargo, y antes de entrar a explicar mejor los diferentes aspectos de este trabajo, sería útil hacer algunas reflexiones previas para ambientar al lector de esta investigación respecto a las condiciones particulares del bilingüismo español/lenguas indoamericanas en el territorio colombiano. En este sentido, se analizarán tres tópicos: el primero, la no existencia de una gramática descriptiva del namtrik; el segundo, la ausencia de materiales didácticos *ad hoc* y el tercero, la relación particular entre gramática y política en Colombia.

El primer aspecto, la ausencia de una gramática descriptiva del namtrik, significó una dificultad no fácil de solventar, pues actualmente existen solo estudios parciales de algunos

niveles de la lengua mas no una gramática integral y exhaustiva<sup>1</sup>. En este sentido, el aporte de Tulio Rojas Curieux, quien desde la Universidad del Cauca (Colombia), lleva adelante estudios de lingüística e interculturalidad con la comunidad guambiana, fue de gran importancia pues amablemente permitió el acceso a documentos de su archivo personal, no fácilmente disponibles. Asimismo, también quisiera citar el texto de Muelas y Triviño (2011), quienes confeccionaron una gramática pedagógica de la lengua para el uso de los maestros del resguardo. Este vacío descriptivo del namtrik afecta sin duda el desarrollo de investigaciones como ésta, en el área de la *lingüística aplicada* a la enseñanza del EL2, pues dificulta el análisis de los problemas de aprendizaje desde una perspectiva contrastiva y también, obstaculiza desarrollos posteriores de primera importancia, como sería el caso de un estudio de la *interlengua* de los aprendientes.

El segundo aspecto, hace referencia a la falta de materiales didácticos bilingües de EL2 para aprendientes hablantes de namtrik. Durante las observaciones de las clases de español y a partir de las entrevistas con el docente encargado del área de lenguaje y la coordinadora de la institución, se pudo comprobar que pese a que en las últimas décadas se han logrado grandes progresos en cuanto a implantación de un sistema de educación bilingüe, aún no existe una coherencia significativa que conecte entre sí las instancias de investigación y de formación docente, las autoridades educativas del resguardo, las estructuras escolares locales y las fases de programación y evaluación, en un proceso de *input* y *output* adecuado para la creación de materiales. Cabe señalar que esta problemática no solo afecta los procesos de enseñanza/aprendizaje de español a aprendientes misak, sino en general al alumnado indígena

---

<sup>1</sup> A este respecto podemos señalar la importancia de los trabajos de Gonzáles 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.

colombiano, pues hay una gran carencia de materiales que aborden la adquisición del español desde una perspectiva intercultural, desde las numerosas y concretas realidades culturales y lingüísticas.

Estos dos aspectos problemáticos en las dimensiones antes señaladas, ejemplifican y conducen al tercero: la tensa relación histórica entre las lenguas y las culturas en Colombia y la forma en la que se ha expresado en un entramado de políticas lingüísticas favorables al español y desfavorables a las 65 lenguas indoamericanas habladas en el país (Landaburu, 2005). Sin duda, esta *discriminación lingüística* no es exclusiva de la historia colombiana sino un fenómeno extendido en América Latina; sin embargo, considero que en el caso que nos ocupa existe una característica peculiar sobre la que nos detendremos: 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 generación de la 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; el plurilingüismo al monolingüismo. Esta búsqueda del *modelo perfecto* de lengua, no apuntó solamente a la supresión de las lenguas indígenas y de los

*patois*, 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*. De este modo, 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 logró la consagración constitucional del plurilingüismo y de la diversidad étnica y cultural. La constitución de 1991, que recoge las reivindicaciones de los pueblos indígenas y afros, le 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 como se verá en el capítulo I, 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. La institución educativa en la que llevamos adelante este estudio pertenece a esta red de escuelas indígenas y los niños que colaboraron con nuestro proyecto de investigación, reciben los beneficios de una educación bilingüe impensable hasta hace pocos decenios.

Sin embargo, como se evidenciará a lo largo de las páginas subsiguientes, esta trayectoria, notable sin duda, de la sociedad colombiana hacia el reconocimiento de la diversidad



aún está en plena gestación y los resultados del EAL, señalan que los procesos de enseñanza/aprendizaje del español están todavía intermediados por la *discriminación lingüística*. Las conclusiones de este estudio, nos llevan a señalar que los niños misak tienen percepciones negativas respecto a la variedad de lengua que adquieren en la escuela indígena, pues las variaciones propias de esta variedad los definen –y los definirán- como pertenecientes a un grupo social marginado. Los aprendientes indígenas se encuentran en una posición paradójica, pues al mismo tiempo que han adquirido los derechos a una educación bilingüe, se hallan, por las características del mismo modelo educativo, dentro de los confines de una variedad poco prestigiosa que, en el entramado de los intercambios simbólicos que se llevan a cabo en el exterior del resguardo, tiende a marginarlos de la sociedad mayormente hispanohablante y que tiene acceso a un modelo de lengua más estándar. A este respecto, se avanza la hipótesis (capítulo VIII), que señala la percepción negativa del *modelo de lengua* y del propio dialecto, como un aspecto que afecta la motivación, pues la confina a la *instrumentalidad* y no a la *integración* (Gardner y Lambert, 1972 y Gardner, 2001).

Después de estas consideraciones preliminares y entrando en el mérito de los aspectos puntuales de la investigación, es pertinente señalar en que la elección de la población estudiada, los niños misak de quinto de primaria de la institución antes reseñada, se basó en la importancia del pueblo guambiano en el contexto de las luchas indígenas de la región y del país. La comunidad guambiana se ha distinguido -pese a no ser una etnia particularmente numerosa (ver capítulo II)- 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, estable y de temprana separación de los códigos, (ver capítulo III) 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.

Asimismo, es importante mencionar que la *Institución Educativa Misak Mamá Manuela*, se encuentra dentro del territorio del resguardo de Guambía y, que tal como se señala en el capítulo VII, 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.

Por su parte, las *observaciones participantes*, tuvieron lugar a comienzos el año escolar (ver capítulo VI), que para el caso de la institución que estudiamos, corresponde a los primeros meses del año. Es dable considerar que esta ubicación temporal de las observaciones fue importante desde el punto de vista de nuestra postura que se basó en las teorías de la *etnografía*

*escolar o etnología de la educación* (Fernández López y Castellote, 2017); de este modo fue posible asistir a la forma en la que se estableció la relación docente/alumnos en el terreno mismo de los hechos y observar la evolución, de la misma en cuanto a familiaridad, formalidad, comportamiento dentro y fuera del aula, y sobre todo, a las variaciones de la motivación de los actores del proceso de aprendizaje, aspecto que resultó nodal para plantear la hipótesis de trabajo que orientó el EAL.

En cuanto al EAL (capítulos V y VIII), se partió de las ideas de *conciencia lingüística* (Lavob, 1972), de *perjuicio y estereotipo* (Allport, 1954) y, en general, de una concepción *multicomponencial* (Moreno, 1998; Lambert y Lambert, 1964; Rosenberg, 1960 y Rokeach, 1968) e *intangibles* de las actitudes lingüísticas (en adelante AL) (Allport, 1954; Oppenheim, 1982). Este enfoque condujo a acuñar un modelo metodológico que parte de la observación indirecta y del autoreporte, en la medida en la que desde esta perspectiva las AL son susceptibles solo de un acercamiento subjetivo. En cuanto a los instrumentos empleados, se empleó un cuestionario *matches guises* (pares ocultos), un cuestionario de preguntas cerradas y una entrevista semidirigida. En particular, se adaptó el tradicional modelo de cuestionario *matched guises* (Lambert, *et al.*, 1960) a la población infantil. Esta adaptación se hizo simplificando los diferenciales semánticos y usando un diseño gráfico que les permitiera a los niños puntuar con facilidad sus preferencias entre los binomios contrapuestos. Tal como exponemos en el capítulo VI, las variables de estudio tomadas en cuenta pretenden relevar datos de la integridad del sujeto, de su identidad social, de su ubicación en la estructura socioeconómica, de la forma en la que se relaciona con su contexto próximo y del grado de aceptabilidad de su propia lengua y cultura. Estas variables se contrastaron a partir de los diferentes dialectos tomados en cuenta para el

EAL: el dialecto *bogotano*, el *antioqueño/caldense*, el *vallecaucano* y el *payanés*. La elección de estas variedades geolectales se basó tanto en los resultados de la *observación participante* como en las consideraciones sociolingüísticas que reseñamos en la primera parte de esta introducción respecto a la *discriminación lingüística* y cultural característica de la historia política y social colombiana (capítulo VI).

El texto que sucede a estas consideraciones, se ha dividido en cuatro partes: *Contexto sociocultural y lingüístico de la escuela colombiana misak*, *Marco teórico*, *Actitudes lingüísticas en el contexto educativo misak (estudio empírico)* y *Materiales didácticos*. En la primera parte, que comprende los capítulos I y II, se llevó a cabo una perspectiva del plurilingüismo en Colombia, de las políticas lingüísticas, del proceso de consagración legal y constitucional de la educación bilingüe y de las actuales perspectivas etnoeducativas e interculturales. Asimismo se incluye una aproximación etnográfica al pueblo misak: su territorio, su cosmovisión, su sistema productivo. Se finaliza esta primera parte con un resumen descriptivo de la lengua namtrik.

En la segunda parte, se realiza la exposición del *marco teórico* sobre el cual está tejido el andamiaje de la investigación. En el capítulo III se hace una perspectiva de los aspectos sociales que intervienen en el aprendizaje de segundas lenguas, en particular en lo relativo a los aprendientes bilingües en edad infantil, los factores que condicionan el bilingüismo y la forma en la que se ha abordado en los diferentes modelos educativos. Entre tanto, el capítulo IV se ocupa de una exposición general de las diferentes teorías acerca del desarrollo cognitivo y del lenguaje del niño, deteniéndose en el desarrollo social e individual del preadolescente, en la adquisición de la lectoescritura y en cómo actualmente la *literacidad* ha adquirido nuevas formas y expresiones. Por último, en el capítulo V se incluye una aproximación a las AL, su historia como

*campo* de conocimiento, sus fundamentos desde la psicología y la sociología, su incursión y desarrollo en la lingüística aplicada. En esta medida, se ha procurado profundizar en el debate teórico en torno a los EAL, sus enfoques y sus componentes, y especialmente sus connotaciones en las situaciones de culturas y lenguas en contacto.

A continuación y en la tercera parte, se lleva a cabo una descripción del diseño metodológico y de la forma en la que se llevó a cabo el *trabajo de campo*. En esta medida en el capítulo VI, se realiza una exposición pormenorizada del diseño metodológico que pretendió ante todo responder a las necesidades del entorno educativo acerca del cual nos proponíamos indagar; y en los capítulos VII y VIII, respectivamente, los resultados de la *observación participante* y del EAL. Los resultados de la *observación participante*, incluyen un acercamiento al modelo educativo guambiano y a las problemáticas relacionadas con el perfil del docente, la programación y los materiales usados en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como L2. Además del análisis de los datos obtenidos a partir de las fichas de observación, se desarrolla una descripción de los problemas de aprendizaje en los diferentes niveles de la lengua. En cuanto a los resultados del EAL, a partir de lo revelado en los diferentes instrumentos, se plantea una posible deriva de la problemática detectada hacia el campo de la *motivación*, sus tipologías y la forma en la que influencia en el aprendizaje de los niños misak.

La sección final de esta investigación doctoral (capítulo IX) está constituida por una propuesta de *materiales didácticos*, diseñados *ad hoc* para la situación de aprendizaje y que pretende contribuir a la resolución de los problemas detectados a partir del trabajo de campo. Tal como se ha explicado en los párrafos que introducen las cuatro secuencias didácticas, los objetivos de las diferentes actividades se centran en la adquisición de una más eficaz

competencia intercultural que desplace la motivación desde su actual orientación *instrumental* hacia una más *integrativa*, lo que según las teorías de Gardner y Lambert (1972) y Gardner (2001) procurarían mejores resultados en el proceso de adquisición de una L2. Como apéndice a estos nueve capítulos se incluyen las conclusiones generales, la bibliografía y los anexos, entre los que se cuentan los diferentes instrumentos del EAL, las fichas de observación, la transcripción de las entrevistas a la población, a la coordinadora y al docente de lenguaje, y un CD con las fichas de observación compiladas y un audio con una muestra de la lengua namtrik.

Para concluir, es importante señalar que a lo largo de esta investigación fue posible extrapolar que existe una nota de fondo que atraviesa la problemática estudiada y que podría orientar posteriores desarrollos investigativos y de diseño de materiales didácticos: la necesidad de enfatizar las destrezas de competencia intercultural, concretamente en el alumnado bilingüe indígena misak y en sentido más general en el alumnado indígena colombiano. Este desarrollo aparece como un esfuerzo fundamental pues, de lo contrario y pese a los esfuerzos de la comunidad indígena por la creación de un sistema educativo bilingüe, las minorías étnicas y lingüísticas no podrán abordar de manera eficaz los intercambios de significados que les permitan ubicarse como sujetos en el pleno ejercicio de sus derechos democráticos en el contexto de una sociedad en la que cada vez más la comunicación y el empoderamiento se relacionan estrechamente.

**Primera parte: Contexto sociocultural y lingüístico de la  
escuela colombiana misak**



## **Capítulo I: Lenguas indígenas y etnoeducación en Colombia**

### 1.1. Las lenguas indígenas 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 por la variedad de sus pisos térmicos (Landaburu, 2005). La diversidad lingüística colombiana se expresa en 65<sup>2</sup> lenguas amerindias, dos *patois* hablados por las poblaciones afro y el español lengua materna, hablado por la mayoría de la población urbana.

La distribución de las familias lingüísticas y de las lenguas aisladas en el territorio colombiano se puede sintetizar como exponemos en los siguientes párrafos (Landaburu, 2005).

1. Familia *chibcha* (7 lenguas): presente en Costa Rica, Panamá y Nicaragua. En Colombia se encuentra en el Darién, Sierra Nevada de Santa Marta, Catatumbo, Arauca.
2. Familia *arawak* (8 lenguas): presente en la Guajira, Llanos Orientales, Río Caquetá, Apaporis, Ampiyacu.
3. Familia *caribe* (2 lenguas): poco hablada actualmente. Se encuentra en la Amazonía y en la Sierra de Perijá.
4. Familia *quechua* (3 lenguas): presente en Nariño, Putumayo y Caquetá.
5. Familia *tupí* (2 lenguas): pequeñas comunidades en Colombia y Brasil.
6. Familia *barbacoa* (2 lenguas): presente en el suroccidente andino. Esta familia lingüística cuenta con una comunidad lingüística importante, por su número de hablantes: el *misak* o

---

<sup>2</sup> 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).

*guambiano*, hablado actualmente por aproximadamente 21 000 personas. El presente trabajo de investigación se ocupará de estudiar la realidad de dos escuelas indígenas de habla *misak* (lengua materna) y español (como L2).

7. Familia *chocó* (2 lenguas): presente en la Costa Pacífica.
8. Familia *guahibo* (3 lenguas): presente en los Llanos Orientales Colombianos y en Venezuela.
9. Familia *sáliba-piaroa* (2 lenguas): poblaciones de los llanos del río Orinoco.
10. Familia *macú-puinave* (5 lenguas): río Inírida, selva del Guaviare y del Vaupés.
11. Familia *tucano* (18 lenguas): occidental: Alto Caquetá y Alto Putumayo; oriental: Alto Ría Negro y Vaupés.
12. Familia *witoto* (3 lenguas): ríos Caquetá y Putumayo.
13. Familia *bora* (3 lenguas): ríos Caquetá y Putumayo.

Adicionalmente, existe un total de 8 lenguas únicas:

1. Lengua *endoque*: presente en Araracuara.
2. Lengua *cofán*: Alto Putumayo.
3. Lengua *kamentsá*: localizada en Sibundoy.
4. Lengua *páez* o *nasa*: suroccidente andino<sup>3</sup>.
5. Lengua *tinigua*: Sierra de la Macarena (moribunda, dos hablantes).
6. Lengua *yaruro*: frontera con Venezuela, Río Arauca.
7. Lengua *ticuna*: Trapecio Amazónico.

---

<sup>3</sup> El *páez* o *nasa*, es una lengua importante por número de hablantes, alrededor de 100 000 personas lo hablan en el suroccidente del territorio colombiano.

## 8. Lengua *yagua*: Trapecio Amazónico.

En Colombia, según los datos del más reciente censo (DANE<sup>4</sup>, 2005), 1 378 884 personas se declaran indígenas; esta cifra corresponde al 3,4 % de la población del país (34 955 512 personas). De este modo es observable que, pese a la notable variedad de lenguas y familias lingüísticas, el español es la lengua mayoritaria, y que, los locutores de lenguas indígenas o afros no dejan de ser una realidad lingüística y cultural minoritaria.

Esta condición, pese a los actuales esfuerzos públicos y privados, constituye un tropiezo para alcanzar un más adecuado fluir de significados en los intercambios comunicativos de la sociedad colombiana contemporánea. Esta realidad plurilingüe significa un desafío para el sistema educativo, pues solamente a partir de una adecuada comunicación intercultural es posible un eficaz intercambio de actos comunicativos eficaces (Castells, 2009), uno de los factores determinantes en la consolidación de una realidad más democrática.

### 1.2. Políticas lingüísticas en Colombia y etnoeducación

La exclusión de las poblaciones indígenas de las esferas de la educación y la cultura hunde sus raíces en la política lingüística colonial de la Corona Española, pasa por los proyectos de *normalización-estandarización* y *normativización* lingüística (Lenarduzzi, 2014) de finales del siglo XX y culmina con los conflictos sociales del siglo XX; podemos señalar como antecedente remoto, la forma en la que la Corona española, bajo el control de los Austrias (siglo XVI al XVIII), legisló en cuestiones lingüísticas. Durante este primer periodo de la conquista y

---

<sup>4</sup> Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas.

la colonización, se incentivó el aprendizaje de las lenguas indígenas para efectos de la evangelización, que en la España de la Contrarreforma era de suma importancia.

En este primer momento los estudios gramaticales acerca de las lenguas indígenas suramericanas tuvieron un relativo auge (Alarcón, 2007). Este es el caso de los trabajos de gramática descriptiva del *muisca* realizados en 1619 por Bernardo de Lugo o el vocabulario de la misma lengua por José Dadey entre 1605 y 1620. La situación de tolerancia de la Corona española frente a las lenguas indígenas cambia drásticamente con la llegada de los Borbones al poder en el 10 de mayo de 1770; siguiendo los principios del absolutismo ilustrado, que pretendía una total dependencia de las colonias a la metrópoli, Carlos III prohíbe el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas mediante repetidas leyes y cédulas reales que pretenden extinguir la variedad lingüística de las colonias y lograr que solo se use el español (Alarcón, 2007). Esta prohibición del estudio de las lenguas indígenas (Gröll, 2009) surtió los efectos deseados, de suerte que en los albores del siglo XIX, cuando estallaron las primeras revoluciones de independencia a lo largo y ancho de la América hispánica, el monolingüismo estaba plenamente instaurado en la identidad de las élites criollas.

En este contexto, la naciente Colombia recibió la herencia de una lengua normalizada por la Real Academia de la Lengua Española, creada en 1714, que promovía el castellano según Lenarduzzi (2014) como “[...] una entidad ideal, inamovible, perfecta y rígida a la que los hablantes deben adaptarse y respetar ciegamente [...]” (p.8). Esta lengua, que reconducía a la naciente República a un vínculo estrecho con la antigua metrópoli, adquirió, a lo largo del turbulento siglo XIX, una notable importancia política.

A partir de 1830 Colombia se involucró en una serie de guerras civiles (se habla de

cincuenta aproximadamente, según Von der Walde, 2002), entre liberales, quienes defendían ideas federalistas, anticlericales y reformistas; y conservadores, partidarios de principios centralistas, católicos y reaccionarios (Liévano, 1966). Estas guerras, que desestabilizaron la nación, culminaron en 1886 con una Constitución conservadora redactada por Miguel Antonio Caro, filólogo y gramático de renombre internacional, famoso por sus traducciones de Virgilio y cuyo apellido lleva desde 1942 el Instituto Caro y Cuervo de Bogotá.

En el momento en el que Caro redacta la Constitución del 86 y establece la lengua castellana y la religión católica como las únicas oficiales del Estado, en realidad está llevando al plano jurídico una serie de convicciones políticas de un influyente y reducido grupo de estudiosos de la lengua bogotanos, entre los que se contaba Rufino José Cuervo. Para este grupo de gramáticos la pureza y el conservadurismo lingüístico significaban tradición, centralismo, religión, y, por consiguiente, la estabilidad política que Colombia necesitaba para salir del caos de la guerra civil. Las desviaciones del habla debían corregirse porque eran desviaciones del orden y del estatus, y solo a través de una rígida organización –en la cual la movilidad social no estaba prevista– era posible alcanzar el progreso.

Cuando Cuervo escribe en 1899 su obra *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano*, busca señalar las impurezas del dialecto del pueblo bogotano. Este libro, que significó para su autor un notable suceso editorial (Von der Walden, 2002) se convirtió en la práctica en una *normativización* republicana del estándar castizo. Quien hablara de acuerdo a la norma de Cuervo podía aspirar a formar parte de los círculos cerrados del poder, mientras que quien no lo hiciera, es decir la gran mayoría de hablantes del resto de los dialectos colombianos, quedaba por fuera de esa élite cultural y política. Asimismo, Miguel Antonio Caro fundó la Academia

Colombiana de la Lengua en 1872, la primera de América, institución satélite de la Real Academia Española. Con la fundación de la Academia y la promulgación de la Constitución del 86 se inauguran más de cien años de monolingüismo a rajatabla, que se concretaron en políticas de *implantación* a nivel de las instituciones educativas y en *elaboración* en el contexto de la Academia Colombiana de la Lengua (Haugen, 1988)<sup>5</sup>. De este modo, a finales del siglo XIX, el problema de la identidad de la nación se había resuelto haciendo *tabula rasa* de la herencia indígena (Rojas y Castillo, 2004).

Para Rojas y Castillo (2004) el Estado decide eliminar la alteridad del proyecto de Estado-Nación y el censo nacional elimina la distinción relacionada con la raza. Esta política que busca la inclusión de las mayorías en la categoría universal de ciudadanos, desconoce las diferencias y las diversidades culturales y lingüísticas. El Concordato, sancionado en 1887, consigna la educación en manos de la Iglesia Católica y condena las lenguas indígenas a la proscripción y el olvido. En los centros educativos no solamente se prohíbe su enseñanza sino también su uso (Alarcón, 2007).

Solo a finales del siglo XX, con la asamblea constituyente que redactó una nueva Constitución (1991), se derogó el monolingüismo y se reconoció la existencia de otras variedades lingüísticas al proclamar que Colombia era un Estado “multiétnico y pluricultural” (Constitución del 91<sup>6</sup>), en el que conviven comunidades lingüísticas diversas al español que deben recibir protección y reconocimiento oficial. Estas nuevas políticas, que significaron una

---

<sup>5</sup> Para Haugen las políticas lingüísticas cumplen cuatro fases: *Selección, Codificación, Implantación y Elaboración* (Escoriza, 2008).

<sup>6</sup> “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.” (Artículo 10 de la Constitución Política de 1991).

trabajosa ruptura con el pasado, pueden considerarse el resultado de un largo y difícil proceso que se inició a principios del siglo XX con la llegada de las ideas socialistas, retomadas en un principio por el partido liberal y después por los movimientos de izquierdas y por las guerrillas revolucionarias. Este largo conflicto social, con un saldo de varios millones de muertos y que aún hoy no termina de resolverse, permitió que se gestara y concretara una transformación de las políticas lingüísticas, hasta ese momento concentradas en el rechazo de las demás lenguas colombianas, identificadas como una amenaza al estatus y como un ceder a la barbarie.

### **1.3. Evolución de la etnoeducación en Colombia**

Para Rojas y Castillo (2004) el proceso de evolución de la etnoeducación en Colombia puede dividirse en cuatro etapas:

Primera etapa, en la que como ya señalamos las lenguas indígenas se conciben como vehículo de evangelización, se ubica desde el descubrimiento de América hasta el final del gobierno de los Austrias. En este periodo no hubo escolarización propiamente dicha sino catequismo y doctrina católica, enmarcados dentro de los principios de la Contrarreforma. El educador era el *cura doctrinero*, quien ejercía de intermediario entre el indígena y la nueva fe y por ende entre sus deberes figuraba el aprender las lenguas indígenas. Se buscaba no solamente catequizar en los principios del cristianismo sino también acabar con los hábitos y costumbres propios de la identidad del indígena, considerados como apostasía, y sustituirlos por hábitos católicos.

Segunda etapa, engloba el gobierno de los Borbones, momento en el que se establecen las primeras escuelas públicas, no solamente se prohíbe la enseñanza o el aprendizaje de las lenguas,



sino que además se institucionaliza la discriminación; la escuela de *primeras letras* contribuyó según Rojas y Castillo (2004) a:

[...] la consolidación de dos rasgos de la sociedad de la época importantes para la comprensión del asunto que nos ocupa: de un lado, las ideas de discriminación social y cultural como reguladoras de la vida cotidiana y, de otro, la institucionalización de dichas ideas. (p. 62)

Tercera etapa, desde la fundación de la República (1830) hasta 1974, momento en el que se promulgan las primeras leyes que prevén el concepto de *etnoeducación*. La cultura europea y el español son consideradas como el único modelo posible de civilización. La estructura educativa responde a estos principios que alcanzan su mayor vigor al finalizar el siglo XIX con la firma del Concordato con el Vaticano y con la firma de la primera Convención con las Misiones Católicas (1888), quienes se encargarían específicamente de la colonización y cristianización de la *periferia*. Este concepto de periferia se relaciona con las poblaciones indígenas, concebidas como un componente *salvaje* que debía civilizarse. Los pueblos salvajes a su vez se definían como aquellos que hablaban en lenguas aborígenes, no habían sido bautizados y desconocían las costumbres de la sociedad católica. El decreto 491 de 1904 prioriza la educación de las *tribus salvajes*, en particular la de los niños. La enseñanza del español es esencial en este proceso de aculturación y se considera el medio idóneo para extirpar la *barbarie indígena*. La educación se lleva a cabo mediante la modalidad de internado, en este sentido el niño indígena abandonaba su ambiente nativo y era sometido a una inmersión plena en la cultura dominante. En este contexto le estaba prohibido hablar su propia lengua (Bodnar, 1990).

Cuarta etapa, desde 1974 hasta 1991, periodo en el que se consolida legalmente el concepto de etnoeducación y el derecho a las denominadas *otras* educaciones. Este periodo se

puede considerar la culminación de un largo proceso de reivindicaciones y luchas sociales que hunden sus raíces en un movimiento continental de resistencia al modelo capitalista de producción y que se nutre de las ideas del socialismo real. Las políticas educativas y lingüísticas orientadas al establecimiento de nuevos parámetros educativos se expiden al ritmo y en el contexto de un agudo conflicto entre organizaciones indígenas y Estado.

Castillo y Guido (2015) enmarcan estas etapas de inclusión de la cultura indígena en cuatro modelos de escolarización.

Tabla 1.

*Modelos de escolarización para tramitar la diferencia cultural*

Asimilacionista	Integracionista	Multiculturalista	Interculturalista
Promueve procesos de identidad nacional, civilización y normalización de los estudiantes por medio de una educación homogénea y masiva que se traduce en una escuela que ofrece cursos de inclusión, adaptación, lengua y cultura predominante.	En la escuela se promueve la integración de aportes culturales a una cultura en común, se favorece una participación equitativa y se promueve la cohabitación entre diferentes grupos culturales, aunque se crea en los estudiantes un sentimiento positivo de la unidad nacional.	En la escuela multicultural se promueve tanto el proceso de asimilación como la inclusión en el currículo de contenidos antirracistas, antisexistas, etc. Parte de una reflexión sobre las minorías en las escuelas y una expresión conflictiva de las distancias entre cultura escolar y cultura regional o local.	La noción de interculturalidad expresa la cohesión ética de un grupo social proporcionando condiciones para el fortalecimiento de la unidad cultural y estimula la adquisición de los saberes propios de culturas diferentes.

Fuente: Adaptado de Castillo y Guido, 2015.

Mientras el modelo *asimilacionista* promueve la cultura dominante como punto de partida de la educación y de las formas de vida, el *integracionista* contempla la diferencia y la acoge dentro de su configuración, en este sentido reconoce las diferentes matrices culturales pero deja intactas las estructuras sociales; por lo tanto este enfoque busca reconocer las diferencias pero no busca la igualdad. (Castillo y Guido, 2015: página).

El modelo *multiculturalista* surge alrededor del reconocimiento de las minorías étnicas,

cuyo éxito constitucional –es decir, de inclusión en la estructura social—se debe a las luchas sociales del siglo XX mencionadas anteriormente, y a partir de las cuales se configura una pedagogía del recibimiento en el aparato educador. Así, las perspectivas de la diversidad, las contribuciones étnicas y el antirracismo se alinean como un enfoque basado en valores y creencias que promueven la unidad nacional (Castillo y Guido, 2015).

Una de las principales preocupaciones de las primeras organizaciones indígenas, como el CRIC<sup>7</sup>, es justamente el establecimiento de una educación bilingüe en los *Resguardos*<sup>8</sup> o territorios ancestrales. De este modo en 1978 se crea el primer programa de educación bilingüe y bajo la presión de ese tipo de movimientos sociales, ese mismo año se expide el decreto 1142 en el que se usa por primera vez el término *educación indígena* en el sistema jurídico colombiano. Este decreto autoriza la autonomía en el diseño curricular e insiste en la introducción de la educación en lengua indígena y español como L2; además, reconoce el derecho de la comunidad a elegir y sostener sus propios maestros (García, 1999).

El modelo *interculturalista* se desarrolla a partir de la inclusión de la diversidad cultural en las instituciones educativas; esta realidad asume un reto en la incorporación de otras narrativas de enseñanza, pues la alfabetización se abre paso a “aprendizajes transversales de conocimientos, prácticas y representaciones” (Castillo y Guido, 2015) ya no centralizadas en la

---

<sup>7</sup> Consejo Regional Indígena del Cauca.

<sup>8</sup> El Resguardo es una institución territorial establecida desde los albores del periodo colonial y se concibe como una propiedad inalienable que pertenece por principio a todos los miembros de la comunidad indígena. Los territorios de los Resguardos, protegidos por las Leyes de Indias, fueron liberalizados después del movimiento independentista y una de las primeras medidas de la nueva república fue su extinción (Rojas y Castillo, 2004). Durante el siglo XX, la recuperación de los antiguos resguardos fue sin duda el aspecto fundamental alrededor del cual se generó el movimiento indígena contemporáneo colombiano. Actualmente, y a partir de las leyes de reforma agraria de la segunda mitad del siglo XX, las comunidades indígenas colombianas han recuperado una buena proporción de sus territorios ancestrales.

lengua sino en la cultura, un reto para el ajuste de los esquemas de pensamiento en el marco de las tensiones políticas nacionales (Ruiz y Medina, 2014).

Una vez oficializadas las normas que reconocen constitucionalmente la interculturalidad, las comunidades empezaron a poner en práctica sus propios proyectos educativos que hasta ese momento habían estado sujetos a la clandestinidad e incluso a la ilegalidad. Podemos considerar que los aspectos apenas reseñados son los directos antecedentes de la constitución de un movimiento pedagógico propiamente *étnico*. En este sentido, cabe reseñar la organización, en 1983, del Primer Encuentro Educativo de Experiencias de Educación Indígena coordinado por la ONIC<sup>9</sup>.

Es importante señalar que la instauración de este modelo educativo encontró durante este primer momento resistencia no solo en el ámbito de las instituciones tradicionales, sino también en el contexto de las comunidades mismas, que en muchas ocasiones no lograban entronizar el sentido de una educación que partiera de los propios valores y de la lengua tradicional. La escolarización era percibida por el indígena como una apropiación de la cultura ajena y no como un espacio de difusión de la propia cultura. El aprendizaje del español se concebía como una herramienta para que los jóvenes se integraran a las dinámicas productivas del modelo occidental y la lengua indígena se confinaba al espacio doméstico.

Gracias a los esfuerzos de las organizaciones indígenas durante las últimas dos décadas del siglo XX, se superaron en mayor o menor grado estas dificultades iniciales, de suerte que la educación bilingüe de la escuela indígena hoy en día, se concibe no solo como un modelo de educación lingüística sino también como un proceso de descolonización y de reapropiación de

---

<sup>9</sup> Organización Nacional de Indígenas Colombianos.

los valores culturales (Trillos, 1999).

A principios de los años ochenta y durante los años noventa se expiden una serie de decretos fundamentales en el ámbito etnoeducativo: Decreto 85 de 1980, bilingüismo del maestro indígena; Resolución 3454 de 1986 en el que se crea el Programa Nacional de *Etnoeducación* (en esta resolución este último concepto reemplaza el concepto de *educación indígena*, usado hasta ese momento); Decreto 1940 de 1990, aplicación de la metodología Escuela Nueva. Finalmente, en 1991 se realiza la consagración constitucional definitiva de principios como la multiculturalidad y el bilingüismo (CPC<sup>10</sup> 1991: Art.10).

La etnoeducación es definida por el MEN<sup>11</sup> como:

[...] un proceso social permanente inmerso en la propia cultura, el mismo que requiere la adquisición del conocimiento, valores y habilidades para el desarrollo y capacitación plena sobre control social de la comunidad (Art. 1, Resolución 3454 de 1984, MEN).

Entre tanto para Artunduaga (1996) la etnoeducación es:

[...] el proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan, construyen conocimientos y valores y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus necesidades, aspiraciones e intereses que les permitan desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos (p. 39).

En el apartado sucesivo reflexionaremos respecto a los orígenes del término y sus implicaciones con la interculturalidad y la multiculturalidad.

---

<sup>10</sup> Constitución Política de Colombia.

<sup>11</sup> Ministerio de Educación Nacional.

#### **1.4. Etnoeducación, interculturalidad y multiculturalidad en la escuela indígena colombiana**

Para Romero (2002), Trillos (1999) y Artunduaga (1996) el término etnoeducación es una evolución del término *etnodesarrollo*, planteado en la década de los ochenta por Bonfil Batalla. Según Bonfil (1995) el *etnodesarrollo* es la capacidad de un pueblo de concebir la construcción de su futuro a partir de un proyecto propio basado en su experiencia histórica y en los “recursos reales y potenciales de su cultura” (p. 467), es decir, a partir de su propia visión ontológica del mundo.

Para aproximarnos al concepto de *cultura propia*, central en la definición de *etnodesarrollo*, podríamos partir de las definiciones de Malinowski (1972) y Kroeber, *et al.* (1953). Para Malinowski la cultura comprende los artefactos, las costumbres, las ideas y los valores que se transmiten socialmente, mientras que para Kroeber, *et al.*, la cultura tiene un carácter *superorgánico* y *superindividual* y por lo tanto no pertenece a un individuo sino a una colectividad. En ambas definiciones el acento está puesto en el carácter relativo de la cultura y en la *inmanencia* de su transmisión social para lograr *ser*.

Estas dos definiciones de cultura prevén, como explicaremos a continuación la inclusión de lo educativo, etnoeducativo y de lo intercultural como criterio *ontológico*. En primer lugar, si la cultura es relativa, implica entonces la existencia de otras *relatividades*, de otras culturas y por ende solo a partir de la mirada de esa *otredad*, determinada cultura puede afirmarse y delimitarse. En otras palabras, la propia cultura solo existe en la medida en la que existen culturas alternas, y por lo tanto, el espacio de definición de cualquier cultura es el espacio de lo *intercultural*.

Asimismo, y por cuanto respecta lo *educativo*, la cultura es por esencia ese sistema simbólico que se transmite socialmente. Esta transmisión social de la cultura es esencialmente una transmisión educativa en la medida en la que toda cultura necesita, para poder existir, de un sistema educativo que promueva sus propios *valores relativos*. Es así como la educación es el instrumento que garantiza la supervivencia de la cultura de referencia. En esta dirección de reflexión toda educación, en un sentido que Bonfil (1995) denomina *etnográfico*, busca reproducir todos los “rasgos culturales presentes en una comunidad” (p.467-468). Por ende, toda *educación* sería una *etnoeducación*.

Trillos (2003), por su parte, reflexiona respecto a que la etnoeducación, como una derivación del concepto de *etnodesarrollo*, incluye lo relativo a lo *minoritario*, (cultura minoritaria), con relación a lo *mayoritario* (cultura dominante). En este sentido tanto la etnoeducación como el *etnodesarrollo* requieren de un fortalecimiento de la cultura minoritaria, del ejercicio de la autonomía y de la autodeterminación en un espacio equitativo de poder. Para esta misma estudiosa el concepto actualmente se ha convertido en un orientador tanto de las políticas públicas del Estado colombiano como, en gran medida, de las organizaciones sociales y ha sobrepasado el ámbito de la *educación formal*.

Las nuevas dimensiones de la etnoeducación presuponen una pedagogía que va más allá de la dimensión curricular de la formación escolar institucional. Lo etnoeducativo se relaciona actualmente con la vigencia de estrategias de *comunicación intercultural*. El aprendiente se concibe como un sujeto que debe adquirir competencias *biculturales* que impliquen no solamente el *bilingüismo* sino la capacidad de interactuar transmitiendo eficazmente significados en dos o más culturas. Este aspecto no solo es significativo en términos de eliminación de la

discriminación de lo diverso, sino que además permite el empoderamiento progresivo de las culturas tradicionalmente *minorizadas* (Trillos, 2003).

Es importante señalar que el concepto de etnoeducación en algunos sentidos y para algunos sectores sociales empieza a ser considerado como un término superado. Si bien las luchas sociales que permitieron reivindicar los valores de las culturas minoritarias tuvieron su expresión en la militancia indígena, hoy en día otras minorías han logrado abrirse paso en la escena pública colombiana. Es el caso de los movimientos de las *negritudes* (*afrodescendientes*), y en particular, el caso de los movimientos *campesinos* quienes luchan por la vigencia de derechos culturales no relacionados con la proveniencia étnica. En este sentido se propone el nuevo concepto de *educación propia*, abandonando el prefijo *etno*, que aparece como limitante e incómodo.

A partir de lo expuesto por Castillo y Caicedo (2008) podemos sintetizar así los más importantes avances legislativos en materia de reconocimiento de etnoeducación e interculturalidad en Colombia:

Tabla 2.

*Avances legislativos en materia de reconocimiento de etnoeducación e interculturalidad en Colombia*

Normatividad	Aspecto reconocido
Decreto 088 de 1976	Art.11. Para la educación de las comunidades indígenas tendrán en cuenta su realidad antropológica y fomentarán la conservación y divulgación de sus culturas autóctonas.
Decreto 1.142 de 1978	Aparición del concepto <i>educación indígena</i> . Art.1°. El MEN es quien coordina el desarrollo educativo en las comunidades indígenas. A los indígenas se les solicita su colaboración. Art.2°. Toda intervención o acción educativa internacional sólo se podrá desarrollar



	<p>con el consentimiento de la comunidad.</p> <p>Art.3°. La asignación de recursos se realiza a través del MEN. Se presupone la gratuidad de la educación para las comunidades indígenas.</p> <p>Art.4°. Los currículos son diseñados y evaluados por entes estatales. Aquí también se cuenta con la participación de las comunidades.</p> <p>Art.5°. Las comunidades podrán solicitar al MEN organizar centros experimentales pilotos (CEP).</p> <p>Art.6°. Se posibilita el desarrollo del patrimonio económico, natural, cultural, religioso, artístico y de expresión de las comunidades indígenas, en los currículos.</p> <p>Art.7°. Se formarán investigadores indígenas y se les permitirá participar en las investigaciones.</p> <p>Art.8°. En los niveles de educación básica, se ajustarán las necesidades de cada comunidad.</p> <p>Art.10°. Los indígenas podrán seleccionar de otras culturas los conocimientos y técnicas adecuados para sus necesidades y su medio.</p> <p>Art.11°. Se rigen por los parámetros para la formación de maestros (seleccionados por la comunidad, bilingües e idóneos).</p> <p>Art.12°. En el currículo nacional debe incluirse la historia y cultura de las comunidades indígenas.</p> <p>Art.13°. Los horarios podrán corresponder a las condiciones de las comunidades indígenas.</p>
Decreto 85 de 1980	Art. 1°. Para las zonas de difícil acceso y apartadas del país, se podrá nombrar como docente a un bachiller; para las comunidades indígenas el requisito esencial no es el mínimo de escolaridad, sino que el docente sea bilingüe.
Resolución 3.454 de 1986 MEN	Programa Nacional de Etnoeducación.
Constitución de 1991	<p>Consagración constitucional del plurilingüismo y la multiculturalidad.</p> <p>Reconocimiento de las lenguas indígenas como lenguas oficiales.</p>
Ley 115 de 1994	Etnoeducación obligación del Estado, proceso contextualizado con la realidad de las comunidades lingüísticas.
Decreto 804 de 1994	Interculturalidad, característica de la etnoeducación.

Ley 1381 de 2010	Ley de lenguas, participación del Estado en la protección de la diversidad lingüística.
------------------	---

Fuente: Adaptado de Castillo y Caicedo (2008)

Antes de avanzar hacia una reflexión que se centre en la forma en la que el sistema educativo colombiano ha buscado formar sus etnoeducadores como mediadores interculturales, conviene hacer una precisión conceptual respecto a los términos *interculturalidad* y *multiculturalidad*. Para Balboni y Caon (2007) la *interculturalidad* se refiere a la posibilidad de realizar actos comunicativos, usando recursos verbales y no verbales, ubicados en un horizonte pragmático definido, que permita establecer puentes entre las culturas en contacto. Esta noción prevé la coexistencia de culturas diferenciadas y definidas, es decir, prevé la existencia de una realidad *multicultural*.

El término *multiculturalidad* hace referencia a una situación de culturas en contacto en la que varias identidades culturales se encuentran compartiendo un espacio geográfico. Esta situación de contacto de culturas es por esencia inestable y tiende a anular las diferencias y los límites entre las mismas, propiciando la uniformidad. Un ejemplo de multiculturalidad es el que se presentó en los Estados Unidos, donde a partir de una situación de multiculturalidad entre inmigrantes de diversa procedencia, se creó el producto nuevo al que conocemos como la cultura estadounidense contemporánea.

Los procesos etnoeducativos buscan evitar que la multiculturalidad se disuelva en un todo indistinto, pues parten del presupuesto de que la diversidad cultural es un valor que se debe mantener y salvaguardar donde se encuentra amenazado y reinstaurar donde ha sido anulado.

A este respecto cabe señalar que una de las preocupaciones del movimiento pedagógico indígena colombiano, enmarcado en el ámbito de una autonomía educativa, ha sido el de formar

etnoeducadores capaces de realizar actos de comunicación intercultural en el ámbito de una realidad multicultural que necesita ser preservada.

### **1.5. La formación de los maestros como mediadores etno-interculturales**

A finales del siglo XX el movimiento indígena había centrado su acción en obtener, a través de una serie de reformas jurídicas, una mayor autonomía educativa. Esta mayor autonomía hace referencia no solo, como ya hemos señalado, a la programación curricular, al manejo de recursos propios y al nombramiento de sus propios maestros, sino también a la formación de los mismos. La etnoeducación adquiere en este sentido una dimensión que rebasa los límites de la reforma a las instituciones educativas indígenas, pues afecta el resto del sistema educativo colombiano que se encuentra ante el desafío de profesionalizar al etnoeducador.

Para Trillos (2003) este reto tiene su origen en que por primera vez en la historia colombiana la multiculturalidad del alumnado se concibe como un valor que debe preservarse y no como un material destinado a homogeneizarse. En esta lógica se plantea el nuevo modelo de educador: el docente se encuentra ante diversas identidades entre las que debe ejercitar un rol de mediador.

Según Rojas y Castillo (2004) el proceso de formación de formadores en etnoeducación empieza a adelantarse durante los años ochenta a partir de las demandas concretas de las comunidades indígenas que, dueñas ya de una nueva autonomía en materia educativa, pretenden profesionalizar sus maestros. En este sentido es importante apreciar que los primeros maestros bilingües indígenas no provenían de realidades universitarias sino de experiencias educativas comunitarias.

En esta primera etapa se buscaba la formación de Normalistas Superiores en etnoeducación, a partir, como acabamos de señalar, del magisterio indígena ya existente. Este programa financiado por el MEN permitía que, a través de los denominados Centros Experimentales Pilotos, se contratara con las escuelas normales la expedición del título (Agreda, *et al.*, 1999).

Una vez cumplida esta primera etapa de profesionalización en una buena parte del profesorado indígena (Castillo y Caicedo, 2008), el paso siguiente fue el de buscar una continuidad en la formación a partir del diseño y de la puesta en marcha de programas universitarios de Licenciatura en etnoeducación. De este modo desde mediados de los años noventa las universidades colombianas empiezan a formar las primeras generaciones de etnoeducadores que cuentan con un título universitario.

De acuerdo a un boletín de prensa del año 2010 enviado al MEN por el IESALC<sup>12</sup> (perteneciente a la UNESCO), existen actualmente carreras de etnoeducación en siete universidades del país<sup>13</sup> y se están iniciando programas a nivel de especialización y maestría en esta temática, como también programas de doctorado en educación multicultural, que incluye el tema de la educación para grupos étnicos. Por otra parte, varias organizaciones indígenas regionales<sup>14</sup>, por sí mismas o en alianza con universidades oficiales, están adelantando también sus propios programas de educación especializada en las temáticas más pertinentes a su

---

<sup>12</sup> Instituto Internacional para la Educación Superior.

<sup>13</sup> Universidades que ofrecen programas de etnoeducación: Universidad del Cauca, Universidad de La Guajira, Universidad tecnológica de Pereira, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Universidad Bolivariana de Medellín, Universidad Distrital y Universidad de la Amazonía.

<sup>14</sup> Entre otras: en Cauca: Universidad Autónoma Indígena Intercultural; en Caldas: Escuela de Medicina Tradicional; en Antioquia: Instituto de Educación Indígena; y en Nariño: Escuela de Derecho Propio.

movimiento social.

Según Castillo y Caicedo (2008), esta evolución de la etnoeducación al interior de la universidad colombiana ha generado procesos importantes esencialmente en tres ámbitos:

- La etnoeducación universitaria ha previsto un replanteamiento del currículum y de su enfoque orientándolo hacia una visión intercultural en la que el acento está puesto en la comprensión de la cultura de los grupos étnicos. En este sentido se ha llevado a cabo una “afectación de las políticas de conocimiento”.
- La identidad del educador se replantea en términos de su pertenencia cultural y étnica. Este tipo de modelo pedagógico concibe al docente como un interventor intercultural.
- La producción académica de los programas de etnoeducación ha permitido visibilizar y socializar en el dominio de los saberes oficiales, los conocimientos tradicionales, marginados hasta el momento del canon.

Para Ruiz y Medina (2014), la formación del profesorado debe asumir una actitud que comprenda que las dimensiones de la enseñanza deben trascender de lo ya instaurado desde la Conquista y la Colonia de América Latina, esto con el fin de no caer en una suerte de *ingenuidad* sobre la interculturalidad en la escuela. Lo anterior demanda una transformación de la perspectiva del docente educador puesto que su misión es lograr integrar las culturas, comprender los contextos y negociar los saberes propios a partir de la fomentación de los valores de respeto y tolerancia:

Es menester, dar vigor a la inclusión e interculturalidad, de cara a plantear, desarrollar y evaluar acciones que apuesten por la equidad y justicia social, que son la base de la paz en el universo poblacional y anhelo de un mundo mejor en tiempos de globalización e información tecnológica, pero a la vez, proliferación de fenómenos climáticos que inciden en el desarrollo de las personas y pueblos; como la falta de agua y otras situaciones propias de nuestra dependencia a los sistemas

ambientales (Huerta, Sánchez y Vera, 2015, p.2).

El reto de la interculturalidad en la escuela consiste en que, una vez validada la constitucionalidad de la realidad multicultural y pluriétnica del país, el trabajo de comprensión de otras narrativas pedagógicas no solo es endosable en los estudiantes y la familia de los estudiantes, sino también en los profesores.

Huerta, Sánchez y Vera (2015) insisten en que es importante trabajar alrededor del estereotipo dado que a partir de ellos se ha reproducido la desigualdad, las malas prácticas didácticas y las posiciones mentales que no permiten una verdadera transformación de los proyectos educativos institucionales; ante esto Castillo y Guido (2015) se preguntan si es más fácil continuar con la sinergia entre el modelo educativo actual y la perspectiva indígena, o si es mejor pensar en un nuevo aparato educador.

Asimismo, Ruiz y Medina (2014) proponen que estas transformaciones deben lograrse a partir del componente emocional puesto que las estrategias didácticas deben considerar la posición mental y emocional de los estudiantes hacia el mundo que los rodea; por eso, es fundamental la diversidad del profesorado, la participación de las familias en la formación, e incluso, el manejo de los elementos visuales dentro del aula de clase pues favorece el clima escolar intercultural que exponen Sleeter y Grant (citado por Ruiz y Medina, 2014).

Para finalizar este aparte, es importante señalar que, pese a los notables avances que se han realizado en el campo de la capacitación de formadores en etnoeducación, aún hay, como veremos a continuación, un largo camino que recorrer. En la opinión de Trillos (2003), aún nos encontramos en la fase de formulación de principios sin llegar a elaborar una verdadera pedagogía de la etnoeducación. Esta pedagogía estaría orientada a generar una verdadera eficacia

de la intervención educativa en la preservación de la multiculturalidad en una realidad plurilingüe.

A continuación, nos centraremos en las problemáticas actuales de la escuela multicultural y de los límites del modelo etnoeducativo.

### **1.6. Problemáticas de la etnoeducación intercultural bilingüe**

La educación bilingüe intercultural está regulada por la Ley 115 de 1994. Esta ley está dirigida a la organización de los sistemas educativos de los pueblos con tradiciones lingüísticas y culturales diversas. Según este texto legal las lenguas indígenas deben recibir el tratamiento escolar de L1, mientras que el español debe enseñarse como L2. Es importante señalar que el cuerpo de la Ley 115 se inspira en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos.

Según información recopilada en el censo de 2005 del DANE, el 4,2% de población indígena tiene nivel preescolar, el 43,7% alcanza básica primaria, el 11,3% tiene secundaria, el 8,1% registra educación media y solo el 2,7% alcanza a la educación superior o postgrado. Un 30,1% no registra ámbito educativo alguno y el 32,14% no saber leer y escribir.

Estas cifras revelan la insuficiencia actual del sistema educativo indígena y la necesidad de una urgente ampliación. Estudios recientes del MEN (Enciso, 2004), de la UNESCO (2004) y de la Universidad Pontificia Bolivariana (2009) 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. 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 (Álvarez, Arbeláez y Montoya, 2009).

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.

A este respecto Álvarez, Arbeláez y Montoya (2009) señalan que la situación colombiana no difiere de la situación latinoamericana y señalan que la deserción escolar, el bajo rendimiento y la modestia de los resultados académicos se debe entre otros a:

La tradición educativa de los modelos de enseñanza y de los currículos indígenas. La inadecuación de las políticas lingüísticas y educativas hasta antes de los años ochenta, por su afán castellanizador. La lentitud para hacer la distinción conceptual, que en la mayoría de los casos sigue siendo discursiva, entre enseñanza del español como lengua materna y enseñanza de español como segunda lengua (p. 10).

Por su parte los hallazgos de Enciso (2004) señalan como fuente de dificultades de la etnoeducación en Colombia el “uso parcial de la lengua vernácula y métodos que no tienen relación con el discurso de la etnoeducación ni de la educación intercultural bilingüe” (p. 9).

De estas conclusiones se deriva la definitiva importancia de la definición adecuada de una educación bilingüe, en la que las aproximaciones y los enfoques didácticos estén delimitados y en los que la demarcación entre L1 (lengua indígena) y L2 (español) produzca modelos de enseñanza/aprendizaje que potencien el diálogo intercultural. A este respecto Trillos (2001)



señala:

En aras de una comunicación intercultural, se trata, entonces, iniciar una lectura de la sociedad colombiana centrada en las condiciones sociales en que se relacionan las diferentes lenguas que se manejan, en las interacciones que se dan entre las diferentes comunidades lingüísticas existentes y en las competencias comunicativas que manifiestan sus hablantes. Para esto, es necesario tener en cuenta las situaciones comunicativas, los repertorios comunicativos, las rutinas y los rituales lingüísticos presentes en el país (p. 168).

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 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 movilizandoo, sea en su L1 o en su L2. Por eso es fundamental que ninguna dimensión del aparato educador olvide que el componente emocional es un eje transversal en el compromiso constitucional con la interculturalidad, así, las didácticas pensadas alrededor de las minorías étnicas requieren:

[...] un nuevo modelo y enfoque educativo intercultural, que ayude no sólo a visibilizar la realidad multicultural del país, sino que ayude a generar climas de intercambio y reconocimiento a las aportaciones de cada una de las culturas participantes en el aula como espacio en el que predominen el respeto, la tolerancia y la empatía (Ruiz y Medina, 2014).

En este sentido, introducir la lengua en el currículo sigue presentando dificultades que se relacionan, tal como hemos mencionado, con la ausencia de una pedagogía y de una didáctica específicamente diseñada para el caso, tanto a nivel de los conocimientos lingüísticos<sup>15</sup>, como de los conocimientos socio-pragmáticos y en particular, de la comunicación intercultural.

A este último Trillos (2001) propone algunos ejemplos de estereotipos presentes en el modelo de educación tradicional y que aun actualmente no logran superarse del todo pese a los esfuerzos de los etnoeducadores; por ejemplo, el estereotipo relacionado con la visión del aprendiente indígena como un sujeto taciturno y poco participativo en los procesos de interlocución dentro y fuera del aula. La sociedad castellanizada impone un modelo de mayor locuacidad, de modo que, durante largo tiempo, uno de los objetivos formativos de la escuela consistía en transformar la relación del indígena con la verbalización del pensamiento.

Esta pretensión contradice la mentalidad de muchos pueblos indígenas para quienes el conocimiento se adquiere básicamente a partir de una percepción propia del mundo, mientras que el testimonio verbal del *otro*, no tiene una importancia vital. En la cultura *wiwa*<sup>16</sup>, por ejemplo, la relación entre un *mamo*<sup>17</sup> y su aprendiz prescinde en muchos casos de la instrucción oral y pone el acento en el compartir un espacio vital en el que se ejecutan acciones o en la concentración en una idea (Trillos, 2001). Otro caso, documentado por el antropólogo Barragán y citado por

---

<sup>15</sup> “Para introducir el lenguaje en las escuelas bilingües deben manejar unas didácticas de enseñanza de la lengua que hoy no existe. Los maestros están enseñando como ellos creen... uno ve que muchos niños leen en español, pero no lo entienden puesto que leen los signos, pero no saben lo que significan en sí ni para traducirlo en su idioma, hay que formar maestros, por el hecho de que yo sea hablante de una lengua no significa que la sepa escribir” (Rosalba Jiménez en entrevista al periódico Al Tablero. Ministerio de Educación Nacional, 2004, citada por Enciso, 2004).

<sup>16</sup> Comunidad indígena situada actualmente en la Sierra Nevada de Santa Marta, entre los 900 y 2.500 m.s.n.m.

<sup>17</sup> El *mamo*, *taita* o *chamán* es una figura ritual que se reconoce como sujeto transmisor de conocimiento.

Trillos, es el de los indígenas *koguis*<sup>18</sup>, guían la práctica del discurso a través del *gwiabawashi*, según la cual la palabra tiene una función ritual relacionada con la consecución de la armonía del hombre con su entorno. En este sentido el discurso es un medio de desarrollo espiritual y también una forma de control social.

---

<sup>18</sup> Comunidad indígena situada en la Sierra Nevada de Santa Marta.

## **Capítulo II: Etnología del pueblo misak**

## 2.1. El cabildo

### 2.1.1. Ubicación histórica y geográfica

El Departamento del Cauca, se encuentra situado en el suroccidente colombiano, con una extensión de 30 945 kilómetros cuadrados. Su territorio posee diversidad de climas por su variada geografía originada en sus tres cordilleras: Oriental, Central y Occidental, que atraviesan el territorio de sur a norte.



*Ilustración 1.* Colombia y el Cauca.

La población indígena en el Cauca pertenece a seis etnias: *nasa* (anteriormente *páez*) 64%, *yanaconas* 14%, *coconus* 2%, *embara* 3%, *ingas* 4% y *misak* el 13%, grupo étnico al que pertenece la población educativa objeto de estudio. El pueblo *misak*, durante la mayor parte de la historia colonial y republicana fue conocido con el nombre de pueblo *guambiano*, el cual se

deriva de Guambía, nombre del territorio ancestral, una evolución semántica de Wampia<sup>19</sup>. A la llegada de los españoles estaban asentados en el flanco occidental de la cordillera Central, gobernados por el cacique Calambás, hermano del cacique principal de Popayán, que gobernaba varios pueblos de la cordillera Central: Wampia o Guambía, Totoró, Polindara, Quizgó, Ambaló (Ver *Ilustración 2*) que conformaban una unidad política mayor o confederación (Llanos, 1981). El centro de la confederación era *Pou-Payan*, hoy Popayán, ciudad que gozaba de un alto grado de desarrollo urbano y comercial por su conexión con los *reinos del sur* (hoy Ecuador y Perú) (Llanos, 1981).



*Ilustración 2.* Resguardo indígena de Guambía.

Fuente: Martínez 2005.

La provincia de Guambía debió corresponder más o menos a la extensión del actual municipio de Silvia y fue una de las primeras sometidas por los españoles. Por el contrario, el pueblo páez mantuvo una denodada resistencia y su sometimiento duró 70 años (González, 1972). A la llegada de los españoles existían fuertes enfrentamientos por motivos territoriales

---

<sup>19</sup> Con este nombre lo designan los cronistas.

entre paeces, misak y guanacas.

El proceso de colonización de los indígenas americanos fue violento, fueron desplazados de sus sitios de vivienda y huyeron hacia lugares inaccesibles como los páramos o las vertientes altas de los ríos. Los conquistadores reubicaron a la población indígena en poblados para la explotación de su fuerza de trabajo con fines tributarios y con fines de prestación de servicios personales. Durante la primera mitad del siglo XVI la corona española otorgó *mercedes reales* como recompensa a los conquistadores y luego *repartimientos* y *encomiendas*, asimismo creó la *mita* minera y urbana (Arango y Sánchez, 2004). A este respecto, es importante señalar que si bien la encomienda no otorgaba propiedad sobre la tierra, los encomenderos se apropiaban de ella, despojando a los indígenas de las mejores tierras y desplazándolos a zonas no aptas para la explotación agrícola. La Provincia de Guambía fue encomienda de don Francisco de Belalcázar, hijo del fundador de Popayán, don Sebastián de Belalcázar, esta encomienda existió hasta 1718.

El pueblo misak a la llegada de los conquistadores se encontraba asentado en viviendas dispersas a lo largo y ancho del actual territorio. Por disposición de la corona española, se fundó el poblado de Guambía, que posteriormente recibió el nombre de Silvia, concebida como una plaza fuerte para proteger a Popayán, capital de la región, de los ataques de los aguerridos indígenas páez.

Actualmente Silvia y sus alrededores está poblada por habitantes no indígenas; mientras que los misak habitan las tierras de fuertes pendientes a orillas del río Piendamó, Ñimbe y en los páramos de Moras y Guanacas; un número importante ha migrado a los municipios vecinos de Totoró, Morales, Cajibío, Piendamó, Jambaló, El Tambo, y al vecino departamento del Huila

debido a la escasez de tierra.

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 a 14 grados centígrados (CIG<sup>20</sup>, 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.

### **2.1.2. Organización social y política**

Los guambianos, hoy misak, se definen como *gentes del agua, del frío, hijos de las lagunas paramunas*. Pueblo de gran identidad cultural, después de 516 años de contacto con la sociedad *blanca* conservan su idioma, su vestido tradicional muy llamativo, muchas prácticas culturales y sobre todo su cosmovisión y organización. Son considerados una nación de grandes valores comunitarios, buenos agricultores y comerciantes avezados. Son socialmente pacíficos a pesar de haber liderado la recuperación de las tierras de su resguardo, son disciplinados, acatan y obedecen a sus autoridades tradicionales y tienen arraigados afectos familiares.

La mayor parte de la población misak vive en el Resguardo (70%), el cual para su administración se encuentra dividido en ocho zonas de Alcaldes, así:

- Zona de Alcalde de La Campana: comprende las veredas de La Campana, Piendamó (arriba) y Ñimbe.
- Zona de Alcalde El Cacique: vereda El Cacique.

---

<sup>20</sup> Cabildo Indígena de Guambía (CIG).



- Zona de Alcalde El Pueblito: veredas Pueblito, Peña del Corzón, Cumbre Nueva, Cumbre H y San Pedro.
- Zona de Alcalde Guambía Nueva: veredas Guambía Nueva, Los Bujios, Las Delicias, Tapias y Santiago.
- Zona de Alcalde El Tranal: veredas Tranal, Juanambú, Los Alpes, Villanueva y San Antonio.
- Zona de Alcalde El Chimán: veredas de Chimán, Santa Clara y Fundación.
- Zona de Alcalde Mishambre: veredas Mishambe, Puente Real y Alto de los Trochez.
- Zona de Alcalde El Cofre: veredas El Cofre y Agua Bonita.

La base de la comunidad misak es la familia. En el Resguardo encontramos dos tipos de familia: familias nucleares formadas por padre, madre e hijos y, familias extensas o sea, la familia nuclear con agnados y afines (abuelos, hermanos mayores y otros). Cada familia nuclear tiene su vivienda, aunque se encuentran viviendas donde vive más de una familia; esta situación suele ser transitoria y existe solo cuando hay hogares recién conformados que aún no han construido su nueva vivienda. Son monógamos y la autoridad la tiene el padre “porque así lo instituyó Pishimisak” (CIG, 2005).

En la mitología misak encontramos relatos sobre la ceremonia del bautizo, un ejemplo de ello es que el nombre de sitios sagrados fueron una base para los nombres de los hijos. Los padres –*shur* y *shura*– buscaban entre su familia a los acompañantes en la crianza de su hijo; como parte del ritual del bautizo los padrinos eran los encargados de ir a las montañas a traer agua cristalina, la combinaban con diferentes clases de flores y le echaban el agua al niño o niña desde la frente hasta la cintura pasando por toda la espalda.

Otro de los rituales es el de la formación de las nuevas parejas, tanto sus padres como sus padrinos desempeñan un papel muy importante en la vida de ellos. Los jóvenes misak de sexo masculino que deciden casarse deben tener sembrados y conocer todo lo relacionado con la cotidianidad, entre tanto, las jóvenes misak deben conocer todo lo relacionado con los tejidos, las labores domésticas y la labranza de la tierra.



*Ilustración 3.* Algunos integrantes de una familia misak.

Fuente: Garcés, Ordóñez y Varona, 2015.

La preparación de la fiesta –que está permeada por la religión católica– está a cargo de los padres del novio quienes deben encargarse de engordar ganados, sembrar papa y cebolla e invitar a los músicos, *taitas* del Cabildo y vecinos de la vereda. Una vez se esté desarrollando la fiesta, se lleva a cabo la *danza del matrimonio* por parte de *los mayores*, o sea, los padres y padrinos de la joven pareja; estos son acompañados por los músicos hasta el final dado que

simboliza el calor del nuevo hogar, que en el caso de la comunidad misak es viri-patrilocal; es decir, la residencia de la joven pareja será en la casa paterna del esposo (CIG, 2005).

### **2.1.3. El cabildo**

Los habitantes del Resguardo Indígena de Guambía están organizados bajo la autoridad de un Cabildo, el cual está compuesto de la siguiente manera: Gobernador, Vicegobernador, Comisario Mayor, Secretario, Tesorero, Alcalde Mayor, Alcaldes Menores, Capitanes y Alguaciles. El período de duración del Cabildo es de un año desde el 1° de enero hasta el 31 de diciembre. Las funciones de los Cabildos se encuentran reglamentadas en la Ley 89 de 1890. La principal y más importante se refiere a la distribución de la tierra de los resguardos. Se debe evitar la venta, arriendo o hipoteca y procurar que se respete la posesión de cada familia. Una de las funciones que los Cabildos no han podido ejercer es la de redistribuir la tierra cuando una familia la posee en exceso para entregarla a otra que la necesite, para mejorar sus condiciones económicas. En general podemos señalar, que el Cabildo es un organismo de control social y le corresponde ser el guardián y administrador de las riquezas naturales y de la cultura de la comunidad.

La figura del Gobernador es el cargo más importante del Cabildo e históricamente sustituyó al Cacique. Todo gobernador es denominado *taita* y es deber de todos respetarlo y obedecer. Le sigue en importancia el *tesorero* o *síndico*, su función es proteger los fondos y bienes del Cabildo y administrar los dineros oficiales, las donaciones, auxilios, cuotas o regalos, siempre con el visto bueno del Gobernador. Los integrantes del Cabildo pueden ser destituidos cuando abandonan o hay negligencia grave en el desempeño de sus funciones. En este caso, se les prohíbe no participar en los trabajos comunitarios.

#### 2.1.4. Demografía

El Censo del DANE<sup>21</sup> (2005) reportó 21 085 personas pertenecientes a la etnia misak. De ellas, el 73% vive en el Resguardo de Guambía (municipio de Silvia) y el resto en los municipios de Morales, Piendamó, Totoró, Jambaló, Cajibío, Popayán y en el Departamento del Huila. Como anotamos anteriormente, el presente estudio se refiere a la población que habita en el Resguardo de Guambía.

En 1993 CENCOA (Central de Cooperativas Agrarias) asesoró al Cabildo en la elaboración del *plan de vida* de la comunidad, los datos del censo son los siguientes:

- N° de familias: 1822
- N° de personas: 10 479

El estudio socioeconómico del INCORA (Instituto Colombiano para la Reforma Agraria) en julio de 2002 presenta los siguientes datos sobre la población del Resguardo:

- N° de familias: 2947
- N° de personas: 12 387

Con base en los datos anteriores<sup>22</sup> la tasa estimada de crecimiento de los misak es del

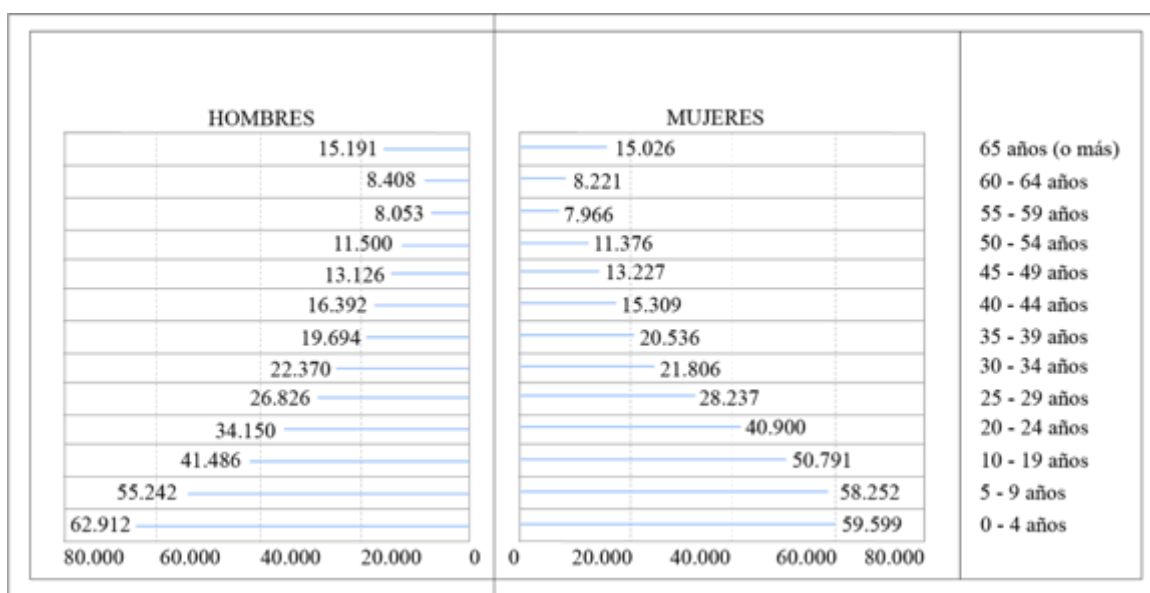
---

<sup>21</sup> Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas.

<sup>22</sup> Los datos que encontramos en este documento hacen referencia al censo de 2005 debido a que el DANE está realizando en el período 2016-2017 un censo dedicado a poblaciones indígenas, afro y rom, por lo tanto, son datos que aún no han sido sistematizados y publicados. Ha sido llamado por la opinión pública como el *censo del posconflicto* ya que brindará un panorama más claro de la población sobreviviente a un intenso periodo de guerra (Medina, 2016). Este censo responde también a la nueva configuración de la sociedad civil en la que las personas se *autoreconocen* o no como parte de una de estas poblaciones; de esta manera, el debate acerca de las preguntas consideró la eliminación de opciones

2,7%, superior a la del país que es del 2,1 % (CIG, 2005). La estructura de la población indica que se trata de una población muy joven, el 52,4% son menores de 20 años, el 75,4% son menores de 35 años. Los mayores de 54 años solo representan el 7,3%.

La distribución de la población se ajusta a las características generales de la población indígena colombiana. Arango y Sánchez (2004) presentan información muy completa sobre todos los grupos étnicos de Colombia para el año 2004.



Gráfica 1. Estructura de la población indígena colombiana por sexo y edad, 2004.

Fuente: Adaptado de Arango y Sánchez 2004.

La gráfica anterior nos permite hacer las siguientes inferencias: se trata de una pirámide

tales como *ninguna de las anteriores* y propuso en cambio la implementación de enunciados que permitan una mayor distinción interétnica:

"Después de escuchar los argumentos de la mesa interétnica, el DANE inició en marzo un piloto del censo del 2017 con tres millones de personas. La pregunta 46 quedó formulada de la siguiente manera: ¿De acuerdo con su cultura, pueblo o rasgos físicos es o se reconoce como: 1-Indígena, 2-Gitano o Rom, 3- Raizal del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, 4- Palenquero de San Basilio, 5- Negro (a), 6- Mulato (a), 7- Afrodescendiente, afrocolombiano (a), 8- Blanco(a) o mestizo(a), 9- Otro diferente de los anteriores" (Roza, 2016).

invertida característica de las poblaciones en vía de desarrollo, o sea, una población joven muy numerosa siendo el 45,15% menores de 15 años. Igualmente, vemos una gran disminución de los grupos de 0 a 4 y de 5 a 9 años, lo cual puede significar una alta tasa de mortalidad infantil.

El 45% de la población en edad escolar tiene entre 0 y 14 años, la del resto del país comprende un 34%. Sin embargo, estas cifras tienden a disminuir debido a que la tasa de fecundidad actual es de 6,5 hijos por mujer la cual, al contrario del porcentaje de población en edad escolar indígena-otros, es alta comparada con la media rural del país (4,3 hijos por mujer).

La tasa bruta de natalidad es de 41 nacimientos por cada mil habitantes, superior a la nacional que era de 26. La tasa bruta de mortalidad es de 10 defunciones por cada mil habitantes, considerada alta para este tipo de poblaciones.

## 2.2. Mitología

Los misak se consideran *piurek* o hijos del agua. Uno de los tantos mitos dice que de dos lagunas *nupisu* o Piendamó (laguna macho) y *ñimbe* (laguna mujer) nació la pareja inicial. En este sitio también habita el *pishimisak* (que es él y ella, masculino y femenino), que significa tranquilidad, equilibrio y armonía.

Entre los *mayores* o ancianos existe una leyenda de “una época de grandes derrumbes, que arrastraban gigantescas piedras dejando grandes heridas en las montañas. De ellos salieron los humanos que eran la raíz de los nativos” (CIG, 2005). Al derrumbe le dicen *pikuk* que significa “parir el agua” (CIG, 2005). A los hombres que nacieron ahí los llaman los *pishau*, que significa “gigantes muy sabios que comían sal de aquí de nuestros propios salados y no eran bautizados” (CIG, 2005).



*Ilustración 4.* Misak observando el horizonte desde la montaña La Campana, una de las más sagradas para la comunidad.

Fuente: Garcés, Ordóñez y Varona, 2015.

Por considerarse hijos del agua, el *espíritu del agua* está presente en todas sus manifestaciones culturales. Para el pueblo misak es allí, en el agua, donde se recrea el pensamiento y se transforman todas las cosas del mundo viviente y espiritual. En toda su mitología encontramos presente la dualidad: hombre/mujer, derecho/izquierdo, agua/fuego, calor/frío, arriba/abajo.

La idea sobre el tiempo es importante para entender el pensamiento misak; es una de las bases más significativas para comprender por qué se resisten con frecuencia de las dinámicas occidentales. El tiempo pasado está delante, lo que ya vivieron la experiencia de la vida es lo que será en el tiempo (una idea de futuro que no es progresivo) y todo lo que está por hacer viene enrollándose en el pasado en el transcurso del tiempo y del espacio; es decir, lo que nosotros llamamos futuro para ellos significa regresar al origen de la vida (ir hacia atrás, regresar al agua), por eso la vida en el tiempo y el espacio no es pensada de forma lineal sino en espiral.

El territorio para los misak trasciende del universo material al espiritual, lo denominan

*derecho mayor*: en el territorio se nace, se crece y se desarrolla la identidad y la lengua misak (CIG, 2005).

Su mundo espiritual también está dominado por la religión católica, dado el largo proceso de aculturación que tuvo lugar desde la llegada de los conquistadores. Numerosos *curas doctrineros* han estado presentes en la historia de la vida misak desde entonces. Un elemento importante en su mitología es una piedra llamada *del sueño*, a través de ella los médicos tradicionales continúan transmitiendo los conocimientos y la sabiduría del *pishimisak*<sup>23</sup>. En esta piedra se observan unos espirales con los cuales el *pishimisak* les enseñó a interpretar el mundo material y espiritual a los hijos del agua.

### 2.3. Salud

El concepto de salud para el pueblo misak “rebasa plenamente el nivel físico para abarcar la totalidad del ser” (CIG, 1994). Comprende el comportamiento social, el medio ambiente, la madre tierra con sus sitios sagrados, la atmósfera, los astros y especialmente el agua, pues ellos se consideran hijos del agua. Las enfermedades para ellos son “el resultado del irrespeto del hombre por su espacio y sus contenidos” (CIG, 1994)<sup>24</sup> y las partes del cuerpo están ligadas con los fenómenos de la naturaleza, con la casa, las plantas, el agua, los alimentos.

---

<sup>23</sup> La mitología del *pishimisak* es una de las formas de entender el pensamiento misak. Por ejemplo, para los blancos es el *duende* o demonio niño que en la religión católica fue expulsado de los cielos por desobedecer a Dios. Mientras para el pensamiento occidental es un espíritu maligno, para los misak es sagrado como lo hemos explicado anteriormente.

<sup>24</sup> Es importante señalar que el Plan de Vida Guambiano del pueblo Guambiano (Cabildo Indígena de Guambía, 1994), es el documento base de la vida comunitaria del pueblo misak y la versión que empleamos, de difícil acceso pues se considera un texto *privado* del pueblo indígena, está hoy plenamente vigente, pese a que su publicación data de 2004.



Teniendo en cuenta sus creencias y mitos sobre la salud, el Estado colombiano a través del Ministerio de Salud expidió la Resolución 10013 de septiembre de 1981, mediante la cual define el programa de Salud para las Comunidades Indígenas donde se tiene en cuenta su cultura, integrando la atención primaria en salud por parte del Estado con su medicina propia y sus saberes tradicionales para buscar mayor eficiencia en la prestación del servicio de salud.

Para los misak la medicina occidental debe trabajar conjuntamente con la medicina propia, es decir, que “las políticas gubernamentales se articulen debidamente a la dinámica de los procesos socioculturales de nuestra comunidad”. La educación y capacitación en salud requieren de una formación integral que cubra tres aspectos: mental, corporal y espiritual. (CIG, 1994).

Todo lo anterior explica por qué quien se ocupa de prestar la atención primaria a todo tipo de enfermedades es el *médico tradicional*<sup>25</sup>. Solamente cuando la enfermedad no cede y el paciente se agrava es cuando se acude a la medicina occidental, a los puestos de salud o al hospital. Es muy común que cuando un indígena está hospitalizado y su estado de salud delicado la familia misak decida renunciar a ciertos procedimientos y/o tratamientos que desde la perspectiva de la medicina occidental implican más riesgos para los pacientes; es esta la razón de que muchas veces el diálogo entre los misak y *los blancos* esté cargado de disgustos.

Según la información del Ministerio de Salud la morbilidad de la población infantil del Resguardo presenta el siguiente orden causal:

1. Desnutrición.

---

<sup>25</sup> El médico tradicional es el médico de la comunidad, posee saberes ancestrales sobre el cuidado de la salud y es a quien primero se debe acudir. El médico occidental es el médico formado en las facultades de ciencias de la salud de las diferentes universidades del país y el mundo.

2. Tosferina.
3. Escabiosis.
4. Enfermedades Virales.
5. Parasitismo.
6. Disentería.
7. Enfermedades Gastrointestinales.
8. Bronconeumonía.
9. Tuberculosis.

Las causas de muerte en su orden son: tuberculosis, desnutrición y otras enfermedades carenciales, parasitismo intestinal, enfermedad diarreica aguda, infección respiratoria aguda. En los adultos se observa una predominancia del alcoholismo y del suicidio, este último acentuado en los últimos 15 años.

### **2.3.1. El *murbik* o curandero**

Cuando una persona se enferma es porque los espíritus pusieron la enfermedad en ellos, el *murbik* es un intermediario que guía las almas a su nueva morada a través de ceremonias de limpieza en las que intenta recuperar el equilibrio social y biológico perdido. Según su tradición existen diferentes clases de médicos, *murbik* o curanderos (CIG, 1994):

- El *médico botánico*, cura con su conocimiento de las plantas.
- El *médico sentidor* que percibe y orienta a los wampia, “hace la limpieza y cura diferentes males”, siente las señales y capta los fenómenos de la realidad y la existencia de la vida, es decir, las causas por las cuales ha sido afectado el enfermo.
- El *médico soñador*, el que ha soñado o que ve de noche e interpreta el cosmos y predice lo que va a suceder en la familia, en la vecindad o en la comunidad. Ayuda a prevenir las causas y las consecuencias y luego con diferentes plantas busca el equilibrio entre cuerpo y espíritu.
- El *médico oidor* quien por el sistema del sonido de las percepciones extrasensoriales les dice todo lo que tienen que hacer, mediante las voces de los espíritus de su confianza.

Además de los médicos, existen parteras y sobanderos que siguen el pensamiento de la medicina tradicional. Existen alrededor de 122 médicos propios, 31 parteras y 29 sobanderos.

El médico en la comunidad misak es una especie de chamán que tiene la capacidad de conectarse con el mundo extrasensorial con el fin de aliviar los dolores, orientar sobre sueños, predecir sobre cultivos y prescribir tratamientos sobre enfermedades en general. Para los misak es importante clasificar los diferentes tipos de médicos que posee la comunidad dado que no todos poseen las mismas habilidades. Es fundamental que *murbik* se traduzca como médico o curandero debido al peso cultural que tiene la palabra *médico*; para su comunidad la medicina tradicional es igual de válida e importante a la medicina occidental, con la cual se tienen intercambios de saberes cuando es necesario.

## **2.4. Economía**

### **2.4.1. Tenencia de la tierra**

La tierra para los indígenas forma una compleja unidad social, económica y cultural, denominada la *madre tierra*. No es solo el objeto de su trabajo y la que les proporciona los alimentos, sino *el centro de toda su vida*, la base de su organización social, el origen de sus tradiciones y costumbres (CIG, 2005).

El área del Resguardo de Guambía según las escrituras N°703 del 5 de mayo de 1883 tiene una extensión de 16 085 hectáreas, incluyendo en esta extensión las 420 hectáreas que conforman el predio San Fernando, el cual fue adquirido por 48 indígenas integrantes de la Cooperativa *Las Delicias* en 1962.

De las 16 058 hectáreas, alrededor de 8338 se consideran inutilizables para labores agropecuarias por hallarse a una altura superior a los 3400 metros sobre el nivel del mar. Los suelos son de origen volcánico, muy ácidos y con deficiencia de fósforo, están en formación. Su explotación se realiza sin análisis de la calidad de los suelos por lo cual no hay una recuperación natural de los mismos. Estas condiciones generan una fuerte presión sobre las pocas tierras laborables (CIG, 1994).



*Ilustración 5.* Labranza de tierra en resguardo de Guambía

Fuente: Garcés, Ordóñez y Varona, 2015.

A partir de la ley 135 de 1961 sobre la Reforma Agraria en Colombia, se inició un programa de Ampliación del Resguardo de Guambía, en respuesta a la constante lucha de los indígenas para que *les devuelvan el Gran Chiman* que estaba en poder de propietarios *blancos* y que había pertenecido a su Resguardo. Las primeras fincas entregadas por INCORA (Instituto Colombiano para la Reforma Agraria) se adjudicaron como propiedad privada mediante una Resolución y constituía título de propiedad. Los beneficiarios tenían que pagar la tierra. De allí en adelante y respondiendo a un gran movimiento denominado *Recuperación de las tierras de los Resguardos*, liderado por los indígenas nasa y misak en el Cauca, que posteriormente se extendió a todo el país, se aprobó que las tierras que el INCORA adquiriera para constitución, saneamiento o ampliación de Resguardos se debían entregar mediante un acta a los

Cabildos y no tendrían ningún costo. Hasta el momento y en cumplimiento a esta disposición, se ha ampliado el Resguardo con más de 2000 hectáreas adquiridas por el Estado.

La Unidad Agrícola Familiar está definida en el artículo 38 de la Ley 160 de 1994 como la empresa básica de producción, pecuaria, acuícola o forestal, cuya extensión conforme a las condiciones agroecológicas de la zona y con tecnología adecuada, permite a la familia remunerar su trabajo y disponer de un excedente capitalizable que coadyuve a la formación de su patrimonio.

#### **2.4.2. Sistema de producción**

Su sistema de producción expresa una compleja relación entre el hombre misak y el medio ambiente, relación que está definida por su sistema de valores relativos a la producción, distribución y consumo de los sectores agrícola, ganadero y pesquero. La forma de explotación de los recursos naturales es el resultado de un largo proceso de observación, conocimiento y convivencia con el territorio y con la trasmisión de sus saberes tradicionales adaptados a la economía del entorno.

La *chagra* o huerta tradicional se ubica por lo general en terrenos aledaños a la vivienda y es el eje principal de su actividad agrícola; esta huerta se complementó con la tierra recuperada en el proceso de ampliación del Resguardo. La principal actividad económica y de la cual derivan su sustento diario es la agricultura; cultivan la cebolla larga, el ajo, la papa y el maíz en mayor proporción, el fríjol, la arveja, col, repollo y algunas hortalizas en menor grado. Antiguamente cultivaban la *majúa* y la *oca*, tubérculos que han desaparecido casi en su totalidad.

Tanto hombres como mujeres participan de las labores necesarias para llevar el cultivo a

buen término. La productividad es muy baja y en la mayoría de los casos produce pérdidas por el alto costo de los insumos. Los únicos cultivos rentables son la cebolla larga y el ajo. La papa produce grandes pérdidas debido a la variación de precios.

No se practica la rotación de los cultivos, ni el mejoramiento genético de las semillas. La calidad de la producción no es muy buena, lo cual impide competir con otras zonas productoras. Actualmente han cobrado gran importancia los cultivos de trucha Arco Iris, (*oncorinchus mykiss*).

Existen en el Resguardo 280 explotaciones con variado nivel tecnológico. La mayoría están ubicadas a todo lo largo del río Piendamó. En la parte alta del Resguardo llama la atención ver pequeños cultivos de *amapola* junto a la cebolla y a los estanques piscícolas; esta flor se cultiva para la extracción del opio y sus derivados, cuyo tráfico está penalizado por la ley colombiana e internacional. A este respecto el Cabildo ha iniciado un programa de sustitución de cultivos ilícitos, que lentamente está retornando la agricultura misak al modelo tradicional<sup>26</sup>. Los martes de cada semana, el pueblo misak lleva sus productos al mercado de Silvia, el centro urbano más próximo, este día constituye su descanso semanal.

La ganadería es otra de las actividades practicada por los misak o guambianos, ser propietario de ganado significa poder y riqueza. Se trata, sin embargo, de una ganadería en pequeña escala, porque sus parcelas son pequeñas y los animales no son reproducidos en masa. La ganadería es vacuna y ovina, de esta se extrae carne, leche y lana.

---

<sup>26</sup> Como en la medicina, la agricultura tradicional se refiere a las prácticas propias en las que la labranza de la tierra no la lleva a la erosión, es por eso que la explotación de la tierra no compite con la industria. Para los misak cultivar un terreno requiere permiso del *pishimisak* y por eso cada vez que se sube la montaña se le debe pedir permiso para que la cosecha no se seque, después de eso se debe agradecer a la tierra por brindar la comida necesaria a través de diferentes rituales.

### **2.4.3. La minga**

La *minga*, o trabajo en grupo, ha tenido una gran importancia en la cultura e historia de los pueblos indígenas americanos. La *minga* es la colaboración y ayuda mutua, un trabajo colectivo donde amigos y vecinos se reúnen, a solicitud de una familia o del Cabildo, para realizar un trabajo en común. Una vez finalizado el trabajo, se comparte una comida generosa, pagada por los beneficiados. La *minga* es una reunión social donde se comparte el trabajo, pero, a la vez, se socializa y se reafirman los lazos de unión a la familia o la comunidad y se establece un compromiso tácito, por parte de los beneficiarios, de devolver el favor en la ocasión oportuna. Generalmente la comida de la *minga* va acompañada de licor, especialmente cuando se trata de la colocación del techo de la casa o, en el caso de la cosecha, cuando esta ha sido abundante. También existe otra forma de trabajo no remunerado que es el *cambio de mano*, utilizado preferentemente cuando se han conformado grupos asociativos para la producción. Se dice que es más eficiente que la *minga*. En este tipo de trabajo la mujer y el hombre desarrollan roles similares, aunque preferentemente la mujer se dedica a la preparación de los alimentos.

## **2.5. Folclore**

### **2.5.1. Las artes**

Investigaciones arqueológicas en el territorio del Resguardo de Guambía (año 1980) indican que ancestralmente conocían y dominaban la alfarería. Restos arqueológicos de vasijas de diferentes formas, globulares y semiglobulares, ollas de diferentes tamaños, rodillos y volantes de uso, y pequeñas figuras de oro. También se han encontrado *petroglifos* que representan el manejo del tiempo y del espacio.



Pero lo más importante fue y continúa siendo el arte del tejido. Asociado a su mitología porque fue *pishimisak* quien les enseñó a fabricar sus propios vestidos de acuerdo a los colores y significado del arco iris. El telar donde confeccionan los tejidos representa el orden social, la cultura, la unidad familiar y el equilibrio que debe existir entre la naturaleza y el hombre.

### **2.5.2. El vestido**

Los hombres usan pantaloncillos largos hasta la rodilla de lienzo y sobre ellos el *anaco*, especie de falda confeccionada con una tela de lana industrial comprada en el comercio local de color azul turquí. Tanto hombres como mujeres usan camisas y blusas al estilo occidental. Las mujeres usan un rebozo compuesto de dos prendas de paño, uno de color rojo debajo y encima uno de color azul turquí. Completan su atuendo con medias blancas y media bota de cuero color marrón. Para la ceremonia del matrimonio las mujeres llevan falda blanca y *reboso* rojo y los hombres *anaco* azul y ruana blanca.



*Ilustración 6. Jóvenes misak.*

Fuente: Garcés, Ordóñez y Varona, 2015.

Las mujeres confeccionan la ruana para el hombre que es negra para el diario y blanca para las ceremonias con líneas longitudinales de color rojo, blanco y azul. También tejen la falda para las mujeres de color negro con varias líneas rojo, blanco y azul la cual va sujeta a la cintura con un *chumbe* el cual lleva numerosas figuras todas diferentes, de colores vivos, cada una de las cuales tiene un significado relacionado con su cosmogonía y son el resultado de complejos procesos de elaboración y donde los misak muestran toda su creatividad. Asimismo, llevan collares de *chaquiras* de color blanco, actualmente usan una gargantilla confeccionada con chaquiras muy pequeñas de color blanco. También llevan una pequeña *mochila* confeccionada por ellas mismas.



*Ilustración 7. Niña misak.*

Fuente: Garcés, Ordóñez, y Varona, 2015.

## **2.6. Educación**

Para la comunidad misak, la educación constituye un elemento clave y estratégico para lograr su desarrollo, porque es a través de ella que se recuperan y construyen conocimientos y valores que los lleva a un reencuentro consigo mismos, reforzando su identidad cultural y la coherencia social para definir su destino histórico y la proyección hacia el futuro para que en la creciente articulación a la sociedad occidental, se mantengan y participen en condiciones de igualdad pero sin desaparecer como etnia. Consideran que la educación se basa en el respeto, en

la relación armónica con los otros y con la naturaleza, comprendiendo así todos los ámbitos de la vida. Por lo tanto, la educación escolar debe ser de acuerdo a nuestra identidad, a nuestra cultura, a nuestro medio (CIG, 1994).

Durante los primeros años de vida, la madre misak tiene un papel muy importante, pues ella lleva a su hijo cargado en la espalda todo el tiempo, mientras cocina, en el trabajo, cuando camina, en las reuniones. Cuando el bebé camina disminuye el tiempo que lo carga, pero continúa dándole de mamar casi hasta los dos años.

De los tres a los seis años llevan a los bebés donde las madres comunitarias que es un programa del Instituto de Bienestar Familiar, donde cuidan a los niños mientras la mamá trabaja, porque las mujeres misak trabajan la tierra a la par que los hombres. Las madres comunitarias son misak que han recibido capacitación para atender a los niños de acuerdo a los objetivos del ICBF. De aquí en adelante el niño ingresa en la escuela más próxima a su sitio de vivienda donde estudia la básica primaria<sup>27</sup>.

## **2.7. Analfabetismo**

El analfabetismo, o sea, la población mayor de 10 años que no sabe leer ni escribir en Guambía es del 24,2%, más alto en las mujeres que en los hombres. Esto solo se refiere al español<sup>28</sup>. Muchos son analfabetas por desuso, es decir, aprendieron a leer y escribir, pero por la

---

<sup>27</sup> En el capítulo V, en la descripción de la *situación educativa*, se explicará la estructura educativa del pueblo misak y sus principios, consignados en el Proyecto Educativo Misak.

<sup>28</sup> En este caso serían analfabetas en ambas lenguas, pues no disponemos de datos (al menos hasta la publicación del censo 2016) respecto al porcentaje de analfabetismo en namtrik, que debe ser muy elevado, dado que la escolarización se planteó como un modelo monolingüe en todo el territorio nacional durante la mayor parte de la historia republicana. Solo recientemente (26 años), los políticas

falta de práctica lo olvidaron.

El surgimiento del actual movimiento indígena y el decreto 1142 sobre educación ha rendido sus frutos. En Guambía hay Comités de Educación, de Historia, de Música, de Mitos y Leyendas, de Artesanías con la activa participación de los mayores y los “taitas” (título que reciben todos los gobernadores del Cabildo o los que se han destacado en trabajos comunitarios).

Los resultados de este proceso hasta el momento son<sup>29</sup>:

1. Existe un material didáctico para las escuelas de Guambía, donde predominan los elementos de su cultura<sup>30</sup>.
2. Hay maestros bilingües (español/namtrik)
3. Existen numerosos grupos de música y danzas propias.
4. Recuperación de palabras del namtrik caídas en desuso y que habían sido reemplazadas por préstamos del español<sup>31</sup>
5. Mejoramiento de la lengua namtrik tanto en la expresión oral como en la escrita.
6. Se observan cambio de actitud en los educandos, hay un fortalecimiento de su identidad.
7. Se sienten orgullosos de ser misak.

---

etnoeducativas han impulsado modelos bilingües de alfabetización para los pueblos indígenas colombianos (ver capítulo I).

<sup>29</sup> Estos resultados son los enunciados por el Plan de Vida Guambiano.

<sup>30</sup> Sin embargo, como veremos en el capítulo VII, los materiales son aún escasos y no constituyen manuales estándar para todos los niveles educativos ni para todas las materias. Esta investigación, en lo particular en el área de español como L2, no encontró ningún tipo de materiales que tomen en cuenta la situación de bilingüismo.

<sup>31</sup> Ejemplo de ello es el cambio de guambiano a *misak* cuando hablamos de la cultura, y de guambiano a *namtrik* cuando hablamos de la lengua.

Sin embargo, la recuperación y desarrollo cultural es un proceso que plantea diferentes necesidades de investigación tanto histórica como lingüística para lograr reforzar su identidad (CIG, 1994).

## 2.8. La lengua *namtrik*<sup>32</sup>

La lengua *namtrik*, también conocida como guambiano, es hablada por la comunidad indígena misak o guambiana. Según Landaburu (2005), el número de hablantes se aproxima a unas 21 000 personas, entre tanto Vásquez de Ruiz (2000), calcula el número de hablantes en una cifra aproximada de 18 000. La mayor parte de los hablantes de *namtrik* son bilingües y se hayan concentrados en el Resguardo indígena de Guambía; según datos del Ministerio de Cultura Colombiano, un 93% de la población de este Resguardo se define hablante competente de esta lengua. Entre tanto, los resguardos colindantes de Totoró y Kizgó, en los que también se asentó la población misak, presentan porcentajes comparativamente menores de usuarios competentes: en Totoró, el 67% de la población no habla *namtrik* y un 33% tiene solo competencias parciales (la entiende mas no la habla) o habla únicamente español; entre tanto en el Resguardo de Kisgó, el 53% se declara no hablante de esta lengua indígena y un 47% se declara usuario parcial o hablante exclusivo de castellano.

El *namtrik* es una lengua aglutinante y flexiva que según Curnow y Liddicoat (1998) y

---

<sup>32</sup> Es importante aclarar que la presente descripción de la lengua *namtrik* debe considerarse una síntesis de los trabajos de Landaburu (2005), Vásquez de Ruiz (2000 y 1994) y Muelas y Triviño (2011) y no constituye una investigación propia. Por otra parte, la autora del presente trabajo no tiene competencias orales en la lengua indígena tratada, lo cual no ha significado un obstáculo, puesto que tanto el trabajo de campo como el diseño de materiales didácticos se han orientado exclusivamente hacia los problemas de aprendizaje del español como L2 y en particular hacia las actitudes lingüísticas evidenciadas en este proceso.

Landaburu (2005), se incluye dentro de la familia barbacoa, que se extiende en el suroccidente andino colombiano y en el Ecuador. Otras lenguas de la misma familia son el *chachi o cayapa*, el *tsafiki o colorado* y el *awa o kwaiquer* (Landaburu, 2005).

Históricamente el *namtrik* ha sido una lengua de transmisión oral; sin embargo, actualmente tiene una escritura alfabética a partir del alfabeto latino. Para facilitar los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lengua, se ha buscado que la escritura se base estrechamente en la fonología, de suerte que cada fonema sea representado por un solo grafema (Muelas, y Triviño, 2011).

Tabla 3.  
*Los fonemas vocálicos y consonánticos del namtrik*

Fonemas	Grafemas	Descripción
Vocales		
/a/	A	Central, baja no redondeada
/e/	E	Anterior, media, no redondeada
/ə/	Ə	Central, media, no redondeada
/i/	I	Anterior, alta, no redondeada
/u/	U	Posterior, alta, redondeada
Consonantes		
/p/	P	Oclusiva, labial, sorda
/k/	K	Oclusiva, velar, sorda
/t/	T	Oclusiva, dentoalveolar, sorda

/tʃ/	Tr	Africada, retrofleja, sorda
/ts/	Ts	Africada, dentoalveolar, sorda
/tʃ/	Ch	Africada, palatal, sorda
/s/	S	Fricativa, dentoalveolar, sorda
/ʃ/	Sr	Fricativa, retrofleja, sorda
/ʃ/	Sh	Fricativa, palatal, sorda
/l/	L	Lateral, dentoalveolar, sonora
/ʎ/	Ll	Lateral, palatal, sonora
/m/	M	Nasal, labial, sonora
/n/	N	Nasal, dentoalveolar, sonora
/ɲ/	Ñ	Nasal, palatal, sonora
/r/	R	Vibrante, dentoalveolar, sonora
/j/	Y	Aproximante, palatal, sonora
/w/	W	Aproximante, labial, sonora

Fuente: Adaptado de Muelas y Triviño, 2011.

La distribución de los fonemas vocálicos es la siguiente:



Tabla 4.  
*Los fonemas vocálicos del namtrik*

	Anterior	Central	Posterior
<b>Alta</b>	I		U
<b>Media</b>	E	Ə	
<b>Baja</b>		A	

Fuente: Adaptado de Vásquez de Ruiz, 2000

Respecto a los fonemas vocálicos, es importante señalar que, en los hablantes bilingües por influencia del español, la vocal alta posterior /u/ suele articularse, de acuerdo a su posición, bien sea propiamente como alta posterior /u/ que como media posterior /o/. Entre tanto, los hablantes monolingües, carecen de esta distinción y la articulan en todos los casos como alta posterior (Vásquez de Ruiz, 2000).

Por otra parte, cabe resaltar la fusión de vocales iguales al final y al inicio de palabra, la elisión de la vocal /i/ en contacto con una consonante homorgánica en frontera de palabra, la elisión o pérdida de la vocal /ə/ en contacto con /i/ y con el morfema nominalizador *-ik/*, el alargamiento vocálico ante la pérdida de la consonante /k/, cuando ésta antecede a /p, k, tr, t/ y asimilación regresiva de la apertura vocálica, /a e /i/ > /e/ (Muelas y Triviño, 2011).

Los fonemas consonánticos según su punto y modo de articulación son:

Tabla 5.  
*Los fonemas consonánticos del namtrik*

	Labiales	Dentoalveo- lares	Retro- flejas	Palatales	Velares	Labio- velares
<b>Obstruyentes</b>						
<b>No sibilantes</b>						
<b>Oclusivas I</b>	p		tʂ	tʃ	k	
<b>Oclusivas II</b>		t ts				
<b>Sibilantes</b>						
<b>Fricativas</b>		s	ʂ	ʃ		
<b>Sonantes</b>						
<b>Aproximantes</b>				j		w
<b>Nasales</b>	m	n		ɲ		
<b>Laterales</b>		l		ʎ		
<b>Vibrantes</b>		r				

Fuente: Adaptado de Vásquez de Ruiz, 2000

Según Triviño (2005), los fonemas consonánticos presentan fenómenos de elisión, asimilación, diptongación, sonorización y prenasalización relacionados con el contexto fonémico. Respecto a los alófonos, por regla general las oclusivas I /p/, /tʂ/, /tʃ/ y /k/, sufren sonorización y fricativización; a este respecto, cabe señalar que la sonorización tiene lugar después de una consonante sonante, por ejemplo [am'biç] /an'pik/, tusa<sup>33</sup>, mientras que la sonorización y fricativización por su parte tiene lugar cuando la consonante concurre entre vocales, por ejemplo, [ja'ziç] /ja' tʃik/, 'casita'. Con relación al grupo de oclusivas II, /t /y /ts/ estas solamente se sonorizan (no sufren fricativización), después de una consonante sonante, por

<sup>33</sup> Parte interior del maíz.

ejemplo [kən'dzə] /kən'tsə, 'tabaco' (Vásquez de Ruiz, 2000)<sup>34</sup>.

Entre tanto, ninguna de las consonantes de la serie sonantes (aproximantes, nasales, laterales y vibrantes) tiene alófonos. Por su parte la nasal /n/ se asimila a la consonante siguiente en posición posvocálica, por ejemplo [pəŋgatə] /pəŋkatə/, 'tres'. Asimismo, es importante señalar que la vibrante dentoalveolar se articula como vibrante simple en posición intervocálica y como múltiple aspirada y ensordecida al final de palabra (Vásquez de Ruiz, 2000). Tomando en cuenta lo anterior y como veremos en el capítulo VII, los aspectos fonético/fonológicos más problemáticos para los niños namtrik en su proceso de aprendizaje del español como L2 se relaciona con la interferencia del sistema vocálico del namtrik que tiene una vocal posterior alta redondeada y no tiene la vocal posterior media del español, la desfonologización de la oposición /d/~t/ en algunas posiciones alofónicas y la articulación de la /e/ como /ə/ en posición de coda silábica.

Con relación al acento, según Muelas y Triviño (2011), se puede considerar que el patrón corresponde en general al acento sobre la última sílaba, mas se registran excepciones. Para Vásquez de Ruiz (2000), pese a que se puede extrapolar como regla general la acentuación en la última sílaba, el patrón cambia en el contexto oracional, por ejemplo: /wa'ra/ 'vaca' > /jalə'wara kən/ 'la vaca es negra'.

Los nombres se declinan en razón al caso, al género y el número, si bien estas dos últimas concordancias son facultativas (Muelas y Triviño, 2011). El género puede ser masculino, femenino o neutro. El morfema para el plural es *-mera*: *wera-mera* 'perros', *kaulli-mera*

---

<sup>34</sup> Encontramos una muestra de la lengua namtrik en el minuto 5:20 del documental realizado por el canal de televisión estatal *Señal Colombia* (2015).

‘caballos’, *misak-mera* ‘guambianos’. También se encuentran nombres en los que varía la base sustantival, como por ejemplo, *ishuk* ‘mujer’ > *ishumpurmera*, *une* ‘niño’ > *urekmera*, *srusre* ‘mujer joven’ > *srusralmera*, *matsinø* ‘hombre joven’ > *matsørekmera*. La no obligatoriedad de las marcas de número y género suele ocasionar dificultades de adquisición y ejecución de la respectiva declinación en español, lengua en la que, en cambio, son obligatorias.

Los casos que afectan al nombre son: nominativo (sin marca de caso), acusativo y dativo (-*wan* / -*n*) y genitivo de pertenencia y beneficiario (-*wai* / -*l*). Los nombres, además de las funciones relacionadas con el caso, pueden desempeñar funciones de circunstanciales (locativas y temporales); estas son: locativo general (-*yu* / -*u*); locativo específico (-*srø* y -*keta*; direccional alativo -*mai* y direccional ablativo -*kutri*; limitativo - *katik*; instrumental -*tøka* (Muelas y Triviño, 2011).

Los nombres tienen también una serie de especificadores: topicalizador (-*pe*), para poner de relieve un elemento de la oración, diminutivo (-*ch*), que al mismo tiempo cumple una función afectiva, restrictivo (-*tø*), que restringe la función del actante, aditivo (-*kucha*), que la amplía, intensificador (-*ti*, ‘muy’) para enfatizar la información. Los adjetivos, los verbos y algunos deícticos pueden convertirse en nombre a través de morfemas nominalizadores con efectos transcategoriales. Estos morfemas nominalizadores son -*ik*, para el singular y --*elø*, para el plural; ejemplo (base adjetiva nominalizada) *Unø tsalik kən*, //niño/gordo/nominalizador +singular/ser//, ‘el niño es gordo’.

El adjetivo, por su parte, está subordinado al nombre en el sintagma nominal y precede al sustantivo, por ejemplo, *lamø nintak* ‘pequeña escudilla’, *tør chis pi* ‘clara limpia agua’. En *namtrik*, los adjetivos y los nombres pueden convertirse en verbos a través del uso del morfema –

ra, como por ejemplo *llik*, ‘espalda’ > *llirap*, ‘voltearse’.

El verbo se declina en modo, aspecto y persona. El tiempo se expresa a través de lexemas en la oración. De acuerdo con el número de actantes, los verbos pueden ser monovalentes, bivalentes y trivalentes. El nombre de los actantes es: act1+act3+act2+V. Asimismo, existen morfemas para cambiar la valencia: causativos, *-n / -an*; factitividad - *əsr* más el uso del auxiliar *-kəp*, ‘ser’ (Muelas y Triviño, 2011).

Respecto al aspecto el verbo se declina en aoristo (forma no marcada), perfectivo y resultativo; con relación al modo, estos son, factual y virtual, y la persona se expresa a través de nombres, pronombres o también a través de los denominados índices actanciales que aparecen como sufijos del verbo. Respecto a los indicadores actanciales, Vásquez de Ruiz (2000) considera que señalan dos distinciones fundamentales: el yo locutor, que distingue entre singular y plural y el yo no locutor que no tiene marca de número. Los índices actanciales del namtrik son: */-r/* (locutor singular); */-er/* (locutor plural) y */n/*, (no locutor singular y plural).

La valencia de los verbos (existen verbos monovalentes, bivalentes y trivalentes) puede ser alterada (aumentada o disminuida) a través del uso de morfemas que se afijan al verbo o al nombre, de lexemas o de auxiliares verbales. Estos cambios de valencia se dan a partir de procesos causativos (afijos *-n/-an*), factitivos (afijo *-əsr* y verbo *kəp*, ‘ser’, como auxiliar), causativos-factitivos (combinación de los afijos de los casos anteriores), recíprocos (afijo *-i*) y reflexivos (afijo *-təwai* o uso del lexema *asiktə*, ‘mismo’) (Muelas y Triviño, 2011).

Existen predicaciones verbales y predicaciones nominales. En namtrik se distinguen: las predicaciones verbales sintéticas en la que el verbo lleva las marcas de modo, aspecto y persona; las predicaciones nominales analíticas que, a su vez, se construyen a partir de auxiliares

copulativos y de formas verbales analíticas con auxiliares aspectuales y modales. Los verbos auxiliares para la predicación nominal analítica se clasifican de la siguiente manera:

Tabla 6.  
*Los verbos auxiliares en namtrik*

<b>Predicación nominal</b> (cópula y auxiliares aspectuales y modales)		<b>Predicación verbal analítica</b> (Auxiliares aspectuales y modales)	
<b><i>Kep</i></b> ‘ser’ (cópula)		*Todos los auxiliares de la predicación nominal	
<b>Posicionales estativos</b>	<i>Wap</i> ‘estar sentado’	Auxiliares aspectuales	<i>Inchip</i> ‘comenzar’
	<i>Pasrap</i> ‘estar parado’		<i>Chap</i> ‘terminar’
	<i>Tsup</i> ‘estar acostado’		
	<i>Mekap</i> ‘estar colado, suspendido’		
<b>Posicionales dinámicos</b>	<i>Uñip</i> ‘estar andando’	Auxiliares modales	<i>Chip</i> ‘decir’
	<i>Ip</i> ‘ir’		<i>Aship</i> ‘ver’
	<i>Atrup</i> ‘venir’		<i>Merep</i> ‘sentir, oír’
			<i>Isup</i> ‘pensar’
			<i>Asenap</i> ‘parecer’
			<i>Utap</i> ‘coger, recibir’
			<i>Karup</i> ‘mandar’
	<i>Misrøp</i> ‘volverse, convertirse’		

Fuente: Adaptado de Triviño (2005); Muelas y Triviño, (2011)

En cuanto a los pronombres, existen los personales, los déicticos y los interrogativos. Los pronombres personales son:

Tabla 7.

*Los pronombres personales en namtrik según el punto y modo de articulación*

	Singular	Plural
<b>1ª per.</b>	<i>Na</i> (locutor)	<i>Nam</i> (locutor)
<b>2ª. Per.</b>	<i>Ñi</i> (no locutor cercano)	<i>Ñim</i> (no locutor cercano)
<b>3ª. Per.</b>	<i>Nø</i> (no locutor lejano)	<i>Nøm</i> (no locutor lejano)

Fuente: Adaptado de Muelas y Triviño, (2011)

Los pronombres tienen también marcas de caso acusativo y/o dativo y genitivo/benefactivo. Estos son:

Tabla 8.

*Pronombres personales acusativo y/o dativo y genitivo/benefactivo*

Acusativo y/o Dativo		Genitivo/Benefactivo	
Singular	Plural	Singular	Plural
<i>Nan</i> 'a mí' <i>Ñun</i> 'a usted' <i>Nun</i> 'a él /a ella'	<i>Namun</i> 'a nosotros' <i>Ñimun</i> 'a ustedes' <i>Nømun</i> 'a ellos/ a ellas'	<i>Nai</i> 'mío o para mí' <i>Ñui</i> 'suyo o para usted' <i>Nøi</i> 'de él/ella o para él/ella'	<i>Namui</i> 'de nosotros o para nosotros' <i>Ñimui</i> 'de ustedes o para ustedes' <i>Nømui</i> 'de ellos/ellas o para ellos/ellas'

Fuente: Adaptado de Muelas y Triviño, 2011

En namtrik existe una serie de pronombres interrogativos. Existen también dos clases de deícticos o demostrativos: locativos y determinantes deícticos.

Tabla 9.

*Los deícticos en namtrik*

Locativos	Determinantes deícticos (demostrativos)
<i>Yu</i> 'aquí'	<i>I</i> 'éste'
<i>Úyu</i> 'allí'	<i>ø</i> 'ese o aquel'

<p>Θsrø 'allá'</p>	
--------------------	--

Fuente: Adaptado de Muelas y Triviño (2011)

Los determinantes deícticos pueden cumplir función de pronombres, para ello se sufijan con los morfemas *-ik* (singular) y *-elø* (plural). Las palabras gramaticales en namtrik son los pronombres, los deícticos y los interrogativos (Muelas, y Triviño, 2011). El artículo por lo tanto está ausente.

El namtrik es una lengua PRO-DROP, es decir, que se puede elidir el sujeto dado que los morfemas verbales indican la persona (Vásquez de Ruiz, 2000). Otro aspecto de importancia, es que marca de la misma manera el agente y el sujeto de la acción y por lo tanto es una lengua nominativa/acusativa. El orden no marcado de la oración ubica el verbo en posición final (SN + SV).

A continuación, hemos incluido algunas muestras de lengua namtrik con su respectiva transcripción y traducción:

- *Na asha kur, ø məkpe kaik kuik*

//Na/ash-a/ku-r-ø/mok-p/ kaik/ku-ik

//pr.l/ver.nomi/ser-loc/ese/hombre/-top/malo/ser-per+nomi//

'Ese hombre es malo, yo lo he visto', (Vásquez de Ruiz, 1994:627)

- *Ñimpe Manelpa asian yastau*

//Ñim-pe/Manel-pa/as-i-an/yastau



// 2.per.pl-top/Manuel-con/ver-rec-no loc/pueblo//

‘Ustedes se vieron con Manuel en el pueblo’, (Muelas, y Triviño, 2011:80)

- *Na pa pølyu atrumøtrun*

//Na/papøl-yu/atru-m-øtr-un//

//1pers.sg/dos/mes/-loc/vir-pros-no loc//

‘Vuelvo dentro de dos meses’, (Muelas, y Triviño, 2011:100)

- *Nampe yellwan kal-l-aner*

//Nam-pe/Yell-wan/kal-l-an-er//

//1. per.pl/semilla-acus/nacer-caus-loc.pl//

‘Nosotros, hicimos nacer la semilla’ (Muelas, y Triviño, 2011, pag.78)

Como acotación final al presente capítulo queremos señalar que tomando en cuenta la gran distancia tipológica y genética entre el namtrik y el español, es importante considerar que los niños pertenecientes a la población estudiada presentan dificultades de aprendizaje del español L2 determinadas por las diferencias entre los sistemas de las lenguas en cuestión. En el capítulo VII, en el que se presentarán los resultados de la primera fase del trabajo de campo (observación participante), analizaremos los principales problemas de la interlengua de los discentes, a partir de una lectura cualitativa y cuantitativa de los datos relevados en la investigación<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> Consideramos que en una fase sucesiva, -actualmente desborda los objetivos de esta investigación que se ha planteado como un EAL- sería importante llevar a cabo un estudio *variacionista de la interlengua* (al momento inexistente) de los aprendientes, para efectos de posteriores desarrollos en la programación didáctica y en el diseño de materiales.

## **Segunda parte: Marco Teórico**

### **Capítulo III: Problemática social y enseñanza de lenguas<sup>36</sup>**

---

<sup>36</sup> Una primera versión de este capítulo, de carácter general y no centrada en la población de esta investigación, fue publicada en Fernández López (2015).

En este capítulo expondremos diferentes teorías relacionadas con la influencia del entorno social en el aprendizaje de una L2, haciendo énfasis particularmente en lo pertinente al alumno en edad infantil y, dada la naturaleza de la presente investigación, estableciendo conexiones con las características peculiares de las situaciones de aprendizaje en contextos bilingües. Partiremos de una exposición general de las teorías de Adquisición de Segundas Lenguas (en adelante ASL) que privilegian el componente ambiental y lo posicionan como un determinante en la adquisición y a continuación, estudiaremos algunos de los aspectos básicos del bilingüismo, sus nociones fundamentales, los factores que lo condicionan, así como los diferentes modelos de educación bilingüe.

### **3.1. Función del entorno en el aprendizaje de lenguas y teorías de adquisición de segundas lenguas (ASL)**

El componente ambiental *versus* lo innato o natural, la *nurture* en contraposición a la *natura* (Moreno, 2007), en los procesos de aprendizaje, constituyó un importante objeto de estudio y de debate en el ámbito de la psicología cognitiva y de la lingüística a lo largo del siglo XX. En el presente trabajo de investigación tomaremos en cuenta dentro del marco teórico, las primeras, es decir aquellas que hacen referencia al factor ambiental y social.

#### **3.1.1. Conductismo, constructivismo y neoconstructivismo**

En lo que respecta a la perspectiva que da preeminencia al factor *ambiental o social*, es importante mencionar como antecedentes los experimentos conductistas de Pávlov y de Skinner.

En líneas generales y salvando las diferencias entre ambos autores, podríamos considerar que esta aproximación, denominada *conductista clásica* en el caso de Pávlov y *conductista operante* en el caso de Skinner, considera que, en el estudio del aprendizaje, lo esencial es la observación del comportamiento externo del individuo en interrelación con los estímulos del ambiente, mientras que los procesos mentales internos son fenómenos secundarios. Esta postura, conocida también como *behaviorista*, será refutada en las décadas sucesivas por Noam Chomsky y su *Gramática Universal*, que centra su atención justamente en los aspectos innatos de la adquisición del lenguaje. Entre tanto, sobre la misma línea que otorga preeminencia a lo ambiental en la adquisición del lenguaje se sitúan las tesis del *constructivismo social* ruso, en particular los postulados de Vygotsky, quien a su vez se opone al *constructivismo individual* de Piaget (1934) postulando en su *Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* que los aspectos esenciales del desarrollo psicológico del individuo están influenciados básicamente por el contexto social y por las condiciones históricas que circundan al individuo:

Nosotros consideramos que el desarrollo total se produce en esta forma: la función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la comunicación, el contacto social. Por lo tanto, el primer lenguaje del niño es esencialmente social, primero es global y multifuncional; más adelante sus funciones comienzan a diferenciarse. A cierta edad el lenguaje social del niño se encuentra dividido en forma bastante aguda en habla egocéntrica y comunicativa. (Preferimos utilizar el término comunicativo en lugar de la forma de lenguaje que Piaget llama socializado, pues considera que ha sido otra cosa antes de convertirse en social.) Desde nuestro punto de vista, las dos formas, tanto la comunicativa como la egocéntrica son sociales, aunque sus funciones difieran. El lenguaje social emerge cuando el niño transfiere las formas de comportamientos sociales, participantes a la esfera personal-interior de las funciones psíquicas. La tendencia del

niño a transferir a sus procesos interiores, patrones de comportamiento que fueron anteriormente sociales, es bien conocida por Piaget. Él describe en otro contexto cómo los argumentos entre niños dan lugar a los comienzos de la reflexión lógica. Sucede algo similar, creemos, cuando el pequeño comienza a conversar consigo como lo ha estado haciendo con otros, cuando las circunstancias lo fuerzan a detenerse y pensar, él ya está listo para pensar en voz alta. El lenguaje egocéntrico, extraído del lenguaje social general, conduce a su debido tiempo al habla interiorizada, que sirve tanto al pensamiento autista como al simbólico (pp. 21-22).

En este sentido, para Vygotsky, el pensamiento tiene un origen interno mientras que el lenguaje tiene un origen externo y su naturaleza es estrictamente social. El niño desarrolla en un principio sus habilidades lingüísticas para ponerse en contacto con el medio que lo rodea, y solo en un segundo momento estas habilidades lingüísticas se interiorizan para dar lugar a la reflexión.

Por otra parte, según Mareschal *et al.* (2007), citado por Mariscal y Gallo (2015), el *neuroconstructivismo* es crítico del innatismo y que, en la línea del constructivismo, concibe el soporte biológico de la adquisición del lenguaje como un mecanismo que se refina durante la vida del infante al ritmo de sus interacciones con el medio, concibe la adquisición del lenguaje desde una perspectiva ontogenética, autoformante y no lineal. A diferencia del modelo netamente *mentalista* mencionado en Fodor (1983) y citado por Mariscal y Gallo (2015), que propone un modelo mental similar a un procesador de información modular, preexistente y serial, el *neuroconstructivismo* plantea un modelo mental constituido por una red de conexiones no seriales, dinámicas y autoformantes, que no parten de un *input* dado, sino que son capaces de deducir, remodelar y generar comportamientos gramaticales. A este respecto, Gallo y Mariscal (2015) definen el *neuroconstructivismo* como un modelo en el que “la complejidad del lenguaje

va emergiendo sin necesitar la dirección de su programa innato, en una sucesión de avances y retrocesos provocados por interacciones múltiples entre las variables internas y externas del sistema cognitivo (biológicas, ambientales, cognitivas, evolutivas y culturales...)” (p.10).

Asimismo, el *neuroconstructivismo* propone un mecanismo de adquisición del lenguaje en continua transformación, modelado tanto por los determinantes de su estructura neuronal, como por los estímulos del ambiente. Por consiguiente, nos encontraríamos ante un *hardware* dinámico y recursivo, que a lo largo de la ontogénesis es capaz de modificarse y producir nuevas reglas gramaticales.

### **3.1.2. Aportes de la sociolingüística a las teorías de ASL**

Otra vertiente de reflexión que da preeminencia a los factores sociales en detrimento de los innatos, es la proporcionada por la *sociolingüística*, disciplina que se consolida como un campo autónomo de conocimiento durante la década de los sesenta a partir de la conferencia celebrada en la Universidad de California en 1964. Asimismo, las contribuciones de Ferguson (1959) en el ámbito del bilingüismo y las de Labov (1966) acerca de la estratificación social del inglés de New York, se convierten en aportes esenciales para el estudio de las variaciones individuales de la lengua, que a la luz de la sociolingüística no se consideran fenómenos casuales; sino por el contrario, variaciones sistemáticas, resultado de la interacción del hablante con el ambiente.

El enfoque derivado en particular de los trabajos de Labov, dirige su atención hacia la individualización de una serie de *variables lingüísticas* dependientes de la estructura social en la que está inmerso el hablante. Estas variables integran un conjunto de “realizaciones o

expresiones patentes de un mismo elemento o principio subyacente” (Cedergren, 1983). Estas realizaciones se denominan *variantes*.

Sin duda, en lo que compete directamente al ASL, las teorías de la sociolingüística desempeñan un rol esencial en la formulación del enfoque *comunicativo* de enseñanza de lenguas. Como precedentes del enfoque comunicativo, cabe mencionar los trabajos del lingüista inglés Halliday quien en *El lenguaje como semiótica social* (1978) propone que el significado no se adhiere de modo *estático* a las formas gramaticales; por el contrario, se ve afectado por el dinamismo propio del ambiente social y cultural que rodea al aprendizaje de la lengua materna. Los significados de una lengua adquieren determinado *valor* en el espacio de la interacción social:

Sin embargo, más importante que la forma gramatical de lo que oye el niño es el hecho de que esté vinculado funcionalmente con las características observables de la situación a su alrededor. Esa consideración nos permite dar otra explicación del desarrollo de la lengua que no depende de ninguna teoría psicolingüística particular, una explicación funcional y sociológica y no estructural y psicológica. Esas explicaciones no compiten entre sí, más bien son dos cosas distintas. Una teoría funcional no es una teoría sobre los procesos mentales que concurren en el aprendizaje de la lengua materna; es una teoría acerca de los procesos sociales que confluyen en él. Como dijimos en la primera sección, está vinculada con el lenguaje entre personas (inter-organismos) y, por tanto, aprender a hablar se interpreta como el dominio de un potencial de comportamiento por parte del individuo. Desde esta perspectiva, la lengua es una forma de interacción, y se aprende mediante ella; en lo esencial, eso es lo que hace posible que una cultura se transmita de una generación a otra. (p. 29)



Es en este medio *externo* o social en el que se ponen en marcha las *funciones* del lenguaje. Estas funciones, se sitúan en una primera fase de adquisición del lenguaje en las etapas tempranas de la niñez y son: *instrumental*, orientada a satisfacer las necesidades materiales; *reguladora*, para graduar el comportamiento de los demás; *interactiva*, para involucrar a las otras personas; *personal*, para identificar y manifestar el yo; *heurística* para explorar el mundo interior y exterior; *imaginativa*, para crear un mundo propio; e *informativa*, para comunicar nuevos informes.

Asimismo, el concepto de *competencia comunicativa*, acuñado por Hymes en 1966, otorga una importancia determinante al uso social de la lengua en la adquisición de una competencia lingüística eficaz. Hymes (1966) critica la noción chomskiana de *competencia lingüística* que propone objetos ideales descontextualizados de sus rasgos socioculturales. Para Hymes (1972) el hablante no solamente necesita conocer el aparato formal de una lengua, sino que debe tener la capacidad de emitir actos de habla inscritos en un contexto intersubjetivo y participativo. Sin las *reglas de uso* que le permitan seleccionar el estilo, el registro, los componentes pragmáticos del discurso, el hablante no tendrá la capacidad de comunicar sentido. La *competencia comunicativa* en la lengua materna se adquiere de la misma forma en la que se adquiere la *competencia gramatical* en la temprana infancia: el niño, en el ambiente en el que incorpora las reglas del sistema formal de la lengua, aprende también las reglas que le permiten relacionarse con los otros, expresar sus deseos, sus propósitos, participar de las ideas comúnmente aceptadas (o clichés) y a la vez, evaluar sus propios conocimientos con relación a los otros. Esto se expresa, a modo de ejemplo, en la capacidad de usar correctamente los turnos

de palabra, los tratamientos de cortesía, las expresiones lingüísticas, etc. Para Hymes (1972), solo así el niño se convierte en un hablante capaz de intercambiar significados:

Tenemos entonces que explicar el hecho de que un niño normal adquiere el conocimiento de oraciones no únicamente en lo relativo a lo gramatical, sino también a lo apropiado. El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con el otro código de conducta comunicativa (Goffman 1956). La interiorización de las actitudes hacia una lengua y sus usos es muy importante, Labov (1965) habla sobre la prioridad de la evaluación subjetiva en el dialecto social y en los procesos de cambio. También lo es la interiorización de las actitudes encaminadas hacia el uso del lenguaje en sí (ej.: atención que se le da al uso) y el lugar relativo que la lengua ocupa en un patrón de habilidades mentales (Cazden, 1966). Por otra parte, en las estrategias: qué lengua es considerada como apropiada, digna de confianza y ajustada a otras clases de códigos (pp. 277-278).

Como veremos en el capítulo VII, correspondiente a los resultados de la *observación participante*, el enfoque funcional/comunicativo no está plenamente incorporado a la enseñanza del español como L2 en la situación educativa objeto de estudio; el hilo conductor predominante del diseño didáctico es lo estructural/gramatical, aunque existen actividades que hacen referencia a las competencias pragmáticas y sociolingüísticas. Las consideraciones y conclusiones que nos

permitieron llegar a esta afirmación, serán analizadas y expuestas en la sección citada de esta investigación.

### 3.1.3. Teorías *ambientalistas* de ASL

En el ámbito específico de las teorías que se ocupan de la ASL, nos interesamos específicamente por las teorías *ambientalistas* que, como su nombre indica, ponen el centro de la preponderancia del ambiente sobre las capacidades innatas del individuo. Tal como hemos señalado en la primera parte de este capítulo, las teorías ambientalistas se oponen a las *innatistas* y divergen de las teorías *interaccionistas* según las cuales, el aprendizaje de una segunda lengua es el resultado de la interacción entre factores innatos y contextuales. Entre las teorías *ambientalistas* de ASL, se destacan la teoría del *procesamiento distribuido en paralelo*, el *modelo de aculturación* y la *hipótesis de la pidginización*.

Para Larsen-Freeman y Long (1991) las teorías de *procesamiento distribuido en paralelo* consideran que, si bien el aprendizaje se basa en el procesamiento del *input*, dicho proceso no da como resultado la acumulación de reglas gramaticales. El procesamiento del *input* genera conexiones neuronales que, solo en apariencia, generan reglas; sin embargo, en realidad son solo un reflejo del modelo del *input* introducido. Entre tanto, *El modelo de aculturación* y *La hipótesis de la pidginización* de Schumann (1976a) sobre las que nos detendremos, postulan que la distancia psicológica y social que un hablante tiene respecto a la lengua meta, es decisoria en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Schumann (1976a) llevó a cabo un experimento acerca de la adquisición no controlada del inglés como segunda lengua por parte de un inmigrante costarricense. Sus resultados, relacionados con la fosilización de los errores y la disminución de los aciertos no controlados, demostraban un escaso desarrollo. Después de

descartar las causas cognitivas y las variables relacionadas con la edad, Schumann (1976b) concentró su atención en la *distancia social* y en la *distancia psicológica*. Respecto a la distancia social individualizó ocho factores relativos al grupo de origen:

Tabla 10.

*Factores relativos al grupo de origen respecto a la distancia social*

1	Dominio <i>social</i> (dominio, no dominio, subordinación).
2	Modelo de <i>integración</i> (asimilación, aculturación, conservación).
3	<i>Acotamiento</i> (grupo social de origen con un alto grado de acotamiento).
4	<i>Cohesión</i> (grupo social de origen con alto grado de cohesión).
5	<i>Tamaño del grupo</i> (grupo social de origen, relativamente grande o pequeño).
6	<i>Concordancia cultural</i> (entre el grupo social de origen y el de la lengua meta)
7	<i>Actitud</i> (entre el grupo social de origen y el de la lengua meta, las actividades pueden ir desde la neutralidad hasta la hostilidad)
8	Tiempo de residencia planificado.

Fuente: Larsen-Freeman y Long (1991)

En el caso de la situación educativa objeto de estudio (niños hablantes de namtrik aprendientes de español como L2 en un contexto bilingüe) podemos considerar respecto a la variable *distancia social*, que la situación histórico social de la cultura misak respecto a la cultura mestiza hispanohablante ha sido de *subordinación* y por ende de aculturación; tal como hemos explicado en el capítulo II, sólo recientemente se han establecido políticas de *conservación* de la lengua y la cultura indígena que nos ocupa. Por otra parte, respecto al *acotamiento*, podemos señalar que hay un alto grado de delimitación y distinción entre quienes pertenecen al resguardo y quienes no; de lo cual se desprende un sentido de preponderante *cohesión* comunitaria, pese al

tamaño relativamente pequeño del resguardo y al número de sus habitantes. Entre tanto, la *concordancia* entre el grupo minoritario hablante de namtrik y el grupo mayoritario hispanohablante es, como ya hemos señalado, baja, e incluso violentamente discordante y abiertamente *hostil*, pues la discriminación hacia los indígenas caucanos y colombianos constituyó durante siglos una política estatal<sup>37</sup>.

De la misma manera, la distancia psicológica, aspecto relativo al individuo y no al grupo de pertenencia, es considerada desde cuatro puntos de vista (Schumann, 1986): el *choque lingüístico*, el *choque cultural*, la *motivación* y la *ego-permeabilidad*:

**Choque Lingüístico:** discutiendo lo que se puede llamar un Choque Lingüístico, Stengal (1939) hace notar que cuando los estudiantes intentan hablar en una segunda lengua a menudo temen parecer cómicos. Él compara el uso de la segunda lengua con el vestir indumentos de fiesta. El aprendiente adulto quizá quiera ponerse su ropa de fiesta, pero también teme hacer el ridículo y ser víctima de las críticas. El niño, en cambio, ve el lenguaje como una forma de juego y ve la comunicación como una fuente de placer. (...) También hace notar que mientras hablan en una segunda lengua, los adultos están constantemente acechados por la duda de si las palabras que usan reflejan adecuadamente sus ideas. Los niños, según él, se preocupan menos de ello (...).

**Choque Cultural:** el choque cultural puede definirse como la ansiedad que produce la desorientación encontrada al entrar en una nueva cultura. Cuando se mueve a una nueva cultura, el aprendiente se encuentra en un estado de dependencia. Los mecanismos para lidiar con eficiencia y resolver problemas que tiene a su disposición a menudo no le sirven. Como resultado de esto, actividades que en su país natal son rutinarias requieren de una enorme cantidad de

---

<sup>37</sup> Dadas las condiciones de contacto histórico geográfico de las lenguas en cuestión, la última variable de Schumann (1976), *tiempo de residencia planificado*, no será tomada en cuenta para este análisis.

energía para ser realizadas en el nuevo ambiente. Esta situación puede causar desorientación, estrés, ansiedad y miedo. El consiguiente estado mental puede producir un poderoso síndrome de rechazo que desviará energía y atención del aprendizaje de la segunda lengua. (...)

**Motivación:** la motivación, el tercer factor afectivo, engloba las razones que tiene el aprendiente para intentar adquirir una segunda lengua. Los investigadores Gardner y Lambert (1972) han identificado dos orientaciones motivacionales para aprender una segunda lengua: una integrativa y una instrumental (...). En general se ha creído que la orientación integrativa es la más poderosa de las dos porque implica un deseo de integrarse con los hablantes nativos de la lengua objetivo. Un aprendiente con motivación instrumental estaría interesado en aprender la segunda lengua e integrarse sólo hasta el punto en que sus metas instrumentales se vieran satisfechas. (...)

**Ego-Permeabilidad:** Guiora (1972), en su intento de explicar la habilidad de algunas personas de adquirir la pronunciación nativa de la segunda lengua, desarrolló el concepto de “ego lingüístico”. Él ve el ego lingüístico como un paralelo del ego corporal freudiano. En el transcurso del desarrollo del ego general el niño adquiere el ego corporal, mediante el cual se da cuenta de los límites de su ser físico, y aprende a distinguirse a sí mismo del mundo material alrededor de él. De una forma similar, durante el desarrollo del ego general, el niño adquiere un sentido de las fronteras de su lenguaje. Los sonidos, las palabras, la sintaxis y morfología de su lengua se objetivan, desarrollan fronteras y lineamientos firmes. En las fases tempranas del desarrollo del ego, las fronteras del ego del lenguaje son permeables, para luego volverse fijas y rígidas (pp. 382-384).

Respecto a la distancia psicológica, podemos considerar que en el caso de los niños misak, el *choque lingüístico*, ya sea por la edad de los aprendientes o por el prolongado contacto con el español, puede no ser relevante; sin embargo, habría que hacer una distinción que hace

referencia al uso del español dentro del resguardo y por fuera del mismo. En el primer caso, dada la naturaleza netamente bilingüe de la comunidad, los niños podrían evidenciar un reducido *choque lingüístico*; mientras que en el segundo, las condiciones de discriminación étnica del entorno mestizo podría llevarlos a experimentar un mayor nivel de *choque* y por ende, influenciar negativamente la ejecución de sus competencias lingüísticas. De la misma forma, respecto al *choque cultural*, creemos que es alto, puesto que el alto *acotamiento*, la elevada *cohesión* y la circunscripción territorial del pueblo misak conllevan a un relativo aislamiento, y en el caso de los más pequeños, a escasos contactos con el mundo no indígena. La *motivación* de los aprendientes misak, por su parte, es uno de los aspectos mayormente relevantes que analizaremos detenidamente en los capítulos subsiguientes, haciendo énfasis en el *tipo de motivación* que se evidencia y se circunscribe a lo *instrumental*, puesto que el pueblo misak no desea integrarse, quiere distinguirse y conservar su lengua y su cultura. Tal como señalan Gardner y Lambert (1972), este tipo de integración facilita en menor grado la adquisición de una segunda lengua. Finalmente, en cuanto a la *ego permeabilidad*, creemos que los niños misak, al crecer en un contexto netamente bilingüe en el que se usan las diferentes lenguas y al disponer de un *input* ambiental natural para el aprendizaje desde la edad más temprana, tienen al alcance una *ego permeabilidad* alta que potencialmente facilitaría la adquisición del español como L2.

Tanto los factores psicológicos como los sociales intervienen en aquello que se denomina proceso de *pidginización*; el hablante no desarrolla más que una de las funciones básicas del lenguaje: la función *referencial o comunicativa*, es decir, aquella que sirve para dar o recibir información, descuidando la *función integradora* usada para definir la propia identidad y la función *opresiva*, referida a la satisfacción de las necesidades psicológicas (Larsen-Freeman y

Long, 1991). En este sentido, los estados iniciales de adquisición de una segunda lengua y de los *pidgins* comparten los mismos rasgos lingüísticos simplificados, relacionados con lo limitado de sus funciones.

#### **3.1.4. Contextos naturales, formales y mixtos de aprendizaje**

Según Cenoz y Perales (2000), los contextos de aprendizaje de las segundas lenguas pueden distinguirse en *naturales*, *formales* y *mixtos*. Los contextos *naturales* hacen referencia a la adquisición de la lengua en la interacción con hablantes de la L2, mientras que los contextos *formales* se relacionan con la incorporación de un *feedback* acerca del funcionamiento de la L2 en un programa educativo; este contexto *formal* puede ser el aula pero también puede ser el autoaprendizaje con materiales *ad hoc*. Finalmente, los contextos *mixtos* son aquellos en los que se combinan situaciones *naturales* con situaciones *formales* de aprendizaje. No obstante, estas distinciones son más de naturaleza conceptual y no corresponden a la realidad de adquisición puesto que lo existente en general es un *continuum* entre aspectos naturales y formales, determinado por los aspectos sociolingüísticos, los psicosociales y las características de la situación educativa. En cuanto a la influencia de la instrucción formal en los contextos naturales de aprendizaje, Cenoz y Perales (2000) consideran que, pese a las posturas encontradas, se puede afirmar que esta tiene un efecto positivo.

No obstante, el contexto sociolingüístico puede ser *monolingüe* (el caso del aprendizaje de las lenguas por parte de emigrantes) o *bilingües* (como el caso que nos ocupa). En ambos casos el nivel de contacto con la lengua *target* o lengua meta es decisivo para la adquisición. El aspecto *psicosocial*, entre tanto, modifica la interacción entre los hablantes de la lengua meta y



facilita o dificulta el aprendizaje. Además, los aspectos que definen el contexto educativo, tales como los objetivos institucionales de aprendizaje que establecen un determinado nivel de proeficiencia de salida o la inclusión de materias en las que la L2 se conciba como vehicular, influyen directamente tanto en la adquisición como en la formación, la experiencia y la capacidad para la enseñanza del docente encargado de orientar las clases. Por último, el medio familiar tiene también una participación notoria: el nivel de instrucción de los padres, su pertenencia a un determinado ámbito socioeconómico, el conocimiento o desconocimiento de la lengua madre; se entrelazan con lo sociolingüístico y lo psicosocial para definir el contexto de aprendizaje.

En este sentido, podemos señalar que la situación de aprendizaje de los niños misak es *mixta*, puesto que están expuestos tanto a *input* ambientales como formales. La comunidad del resguardo de Guambía, es bilingüe namtrik/español, y en ella se usan cotidianamente ambas lenguas para diferentes dominios comunicativos. El español se usa, como veremos en los resultados de este estudio, en el dominio familiar, comunitario y escolar; y por lo tanto los niños están expuestos a él desde sus primeros años de vida. Análogamente, las reivindicaciones políticas de la comunidad han permitido la institucionalización de la educación bilingüe al interior del resguardo y el currículo de las diferentes instituciones acepta la inclusión del español como materia regular, junto a la enseñanza del namtrik. También podemos señalar que hay materias que se imparten en español, tales como sociales (historia y geografía) y matemáticas, lo cual incide en la adquisición del español.

### 3.1.5. Estudios variacionistas y ASL

Actualmente y para cerrar este apartado dedicado a los aportes de la sociolingüística, expondremos las teorías *variacionistas*, que según Moreno (2007), suponen la transformación de todo el aspecto epistemológico de la sociolingüística más estrictamente lingüística, en el campo de la ASL. Los estudios *variacionistas* establecen semejanzas entre las *interlenguas* de los aprendientes y el cambio lingüístico y permiten demostrar que los principios de la variación sociolingüística (predicción de una variable a partir de un contexto lingüístico y el conocimiento del desarrollo lingüístico con base al tratamiento longitudinal de datos) podrían ser aplicados a las ASL (Preston y Young, 2000). Los estudios *variacionistas* suelen aplicar técnicas estadísticas a partir del uso de programas informáticos, como por ejemplo el programa VARBRUL (*Variable Rule*), al estudio de la *interlengua* con el ánimo de establecer la forma en la que se relacionan las variables independientes y dependientes en un hablante de una L2. Entre los más importantes estudios *variacionistas* se pueden mencionar, según Preston y Young, (2000), los de Preston (1982), orientados a discriminar el grado de monitorización de una actuación lingüística; los de Bayley (1991), quien analiza el factor de *perfectibilidad* o *imperfectibilidad* en la marca de tiempo pasado en aprendices chinos de inglés; y los de Young (1990), acerca de la marca plural nominal en aprendices de inglés de nacionalidad checa y eslovaca. Teniendo en cuenta lo anterior, los estudios variacionistas se han centrado en cuatro aspectos particulares: la *variación de la interlengua*, los fenómenos vinculados a la *comunicación intercultural*, que si bien han sido tratados predominantemente desde los métodos cualitativos, empiezan a ser tratados desde los métodos cuantitativos, los *fenómenos conversacionales* (tales como los solapamientos, los turnos de apoyo, las pausas y la elección del tema) y la *identidad social*, entendida como una forma de ver y explicar los modelos de uso y las actitudes lingüísticas de los bilingües.

Es imprescindible señalar que hasta la actualidad no existe aún un estudio *variacionista* de la interlengua de los hablantes de namtrik en edad escolar. Consideramos que una investigación de este tipo sería de suma importancia para aportar en la comprensión de los procesos de aprendizajes del español como L2 en contextos bilingües y en particular, en situaciones de contacto entre las lenguas indígenas colombianas y el español.

### **3.1.6. Bilingüismo y modelos de educación bilingüe**

En los apartados sucesivos nos referiremos al bilingüismo abordando los aspectos que interesan a la ASL en aprendientes en edad infantil. En este sentido, haremos una exposición preliminar acerca del bilingüismo como fenómeno individual y social, además de algunos tópicos centrales como la definición de *diglosia*, *cambio de código e interferencia*. A continuación, nos ocuparemos de los factores ambientales que inciden en la adquisición bilingüe del niño y finalmente, nos centraremos en los modelos de educación bilingüe contemporáneos.

### **3.1.7. Bilingüismo**

Se puede considerar que, si bien el bilingüismo como objeto de estudio ha recibido una adecuada atención desde los primeros estudios de la lingüística clásica, solo a partir de las investigaciones pioneras de Ronjat (1913), Weinreich (1953) y las aproximaciones de Fishman (1967) y Ferguson (1959), se han centrado en problemas de índole educativa. Pese a ello, ya desde tiempos remotos, las situaciones de bilingüismo social han generado modelos educativos *de facto*, que a su vez han implicado propuestas pedagógicas y estrategias didácticas educativas

bilingües, que han gozado en ocasiones de prestigio y en otras de desprestigio. Para Siguán (2001):

El prestigio del bilingüismo no ha tenido motivos inmediatamente pragmáticos. En muchos casos el conocimiento de otras lenguas ha significado un enriquecimiento cultural. Los romanos cultos estaban familiarizados con el griego y en la Edad Media el latín no solo era la lengua de la iglesia, sino la lengua de la enseñanza y de la mayoría de las actividades culturales, y siguió siéndolo durante mucho tiempo. Más tarde, ya en el siglo XVIII, los ilustrados de cualquier país se consideraban obligados a conocer a fondo el francés mientras que la aristocracia centroeuropea ha sido tradicionalmente trilingüe y los profesores universitarios daban por supuesto que la investigación científica exige el conocimiento de primera mano de bibliografía extranjera. En todos estos casos el conocimiento a fondo de otras lenguas y por lo tanto, el bilingüismo, se considera una fuente de enriquecimiento personal. (p. 16)

Sin embargo y pese a su señalada antigüedad como objeto de estudio, cabe anotar que la definición de bilingüismo es una cuestión problemática, ya que la gran variedad de aproximaciones ha generado una amplia taxonomía, a veces contradictoria entre sí. Un autor como Ninyoles (1977) considera el término bilingüismo como un “rótulo convencionalmente ambiguo” (p. 209). Por otra parte, Appel y Muysken (1996) expresan al respecto:

Es suficientemente claro lo que es el bilingüismo individual, pero determinar si una persona es bilingüe o no está lejos de ser sencillo. Mucha gente en Inglaterra ha aprendido francés en la escuela y lo practica en su festividad anual, pero ¿Son bilingües de la misma manera que los jóvenes puertorriqueños en Nueva York, quienes usan sea el inglés sea el español con igual facilidad? ¿Hasta dónde debe el hablante tener el control de ambas lenguas para ser llamado bilingüe? ¿Debe tener fluidez hablando y escribiendo en ambas lenguas?, un verdadero bilingüe,

¿Debe ser competente sea en las habilidades productivas (hablar, escribir) que en las receptivas (leer, escuchar)? ¿Cuáles componentes del lenguaje deben aplicarse como criterio de evaluación: sintaxis, vocabulario, pronunciación, pragmática?

(...)

El problema de una definición psicológica, en términos de competencia, parece ser insuperable, no por problemas de medición (que por sí solos son lo suficientemente complejos), sino porque es imposible encontrar una norma general o un estándar para aplicar a la competencia. Es por esto que preferimos una definición sociológica, en línea con Weinreich (1953), quien dijo que “la práctica de utilizar alternadamente dos lenguas se llamará bilingüismo, y las personas involucradas, bilingües” (p.5). Alguien que de forma regular utiliza dos o más lenguas alternadamente es un bilingüe. Dentro de esta definición los hablantes pueden de todas formas diferir ampliamente en sus habilidades lingüísticas, por supuesto, pero deberíamos prestar mucha atención en no imponer estándares para bilingües que vayan mucho más allá que aquellos para monolingües. El hecho de que los bilingües usen varias lenguas en diferentes circunstancias sugiere que es su competencia lingüística general la que se deba comparar con la de los monolingües. Muy a menudo imponer los criterios de Bloomfield a los bilingües ha llevado a su estigmatización por ser de alguna manera deficientes en sus capacidades lingüísticas. (p. 2-3)

No obstante, García Marcos (1999) en un intento descriptivo de la taxonomía más relevante alrededor del tema, considera que, según su *radio de acción*, se distingue entre bilingüismo *individual* cuando afecta únicamente a personas concretas de una determinada comunidad de habla, y bilingüismo *social* cuando se detecta en determinados grupos sociales (Appel y Muysken, 1987). Según su clasificación *psicológica*, (Tabouret-Keller, 1973), el bilingüismo es *compuesto* si el hablante dispone de dos significantes (uno de cada lengua para un

mismo significado) y *coordinado*, si, por el contrario, cada significante es asociado a un significado distinto. Asimismo, tomando en cuenta el tipo de *utilización de las lenguas* en situación de bilingüismo, se pueden considerar dos tipos de clasificaciones: la primera distingue entre bilingüismo *pasivo*, con hablantes capaces de comprender mas no de producir y bilingüismo *activo*, con hablantes capaces de comprender y producir en situación de bilingüismo. Rotaetxe (1988) en la misma línea de Tabouret-Keller (1973) propone una subclasificación del bilingüismo *activo y pasivo*; según la *utilización de las lenguas*, distingue el *bilingüismo de comprensión*, propio de quienes piensan en una sola lengua y que no disponen de capacidad expresiva en la segunda; el bilingüismo de *comprensión y expresión*, cuando las mismas se llevan a cabo pero partiendo de una de las lenguas; y el bilingüismo de *comprensión, expresión y pensamiento* que se corresponde con el bilingüe *activo, completo y coordinado* que se relaciona con la plena competencia pragmática y sociolingüística de cada lengua. Según la *situación de las lenguas en la comunidad bilingüe*, Baetens (1986) propone el bilingüismo *horizontal* al igual que García (1999) como:

[...] dos lenguas oficiales que comparten estatus cultural y funcional, *vertical*, propio de contextos sociales como el suizo en los que conviven una lengua oficial y un dialecto relacionado con ella, y *diagonal*, dialectal con convivencia con una lengua oficial no relacionada genéticamente. [...] (p.229).

A partir de las *características del proceso de adquisición de las dos lenguas* y aunando aspectos individuales y sociales, Badía (1972) describe un bilingüismo *natural* que se manifiesta en los hablantes que entran en contacto con las dos lenguas desde las etapas más tempranas; y uno *ambiental*, en el caso del contacto de lenguas minoritarias con lenguas mayoritarias en un

mismo Estado. Entre tanto Braga (1976), tomando en cuenta lo relacionado con la *sociedad bilingüe* clasifica el bilingüismo en *autóctono propio*, referido a las comunidades de habla que otorgan un dominio común para las dos lenguas; *autóctono impropio*, cuando dos lenguas se usan para dominios sociales diferentes; *heterogéneo*, cuando existen (García Marcos, 1999) “[...] hablantes de otras comunidades con un campo social de origen distinto [...]; *funcional residual*, en los contextos de mortalidad lingüística inmediata [...]; *funcional anticipatorio*, motivado por necesidades sociales de comercio, cultura etc. [...]; *funcional sectorial*, especializado en actividades internacionales específicas como la diplomacia el comercio, etc.” (p.229-230).

Tomando en cuenta la clasificación de Appel y Muysken (1987), la situación de bilingüismo de los niños misak sujetos de estudio, sería de tipo *social* y no *individual*. Según los postulados psicológicos de Tabouret-Keller (1973) tendería a ser *coordinado*, ya que la gran distancia tipológica y genética entre el español y el namtrik hace que en todos los niveles de la lengua exista una dualidad de base que desemboca en universos semánticos diferenciados; y por último nos encontraríamos ante un bilingüismo *activo*, pues los miembros de esta comunidad de habla están dotados de competencias productivas y receptoras. Por otra parte, siguiendo la subclasificación de Rotaetxe (1988), estaríamos ante un bilingüismo de *comprensión, expresión y pensamiento*, pues dado el largo contacto entre lenguas, los hablantes están al tanto de los usos sociolingüísticos y pragmáticos de ambas lenguas. Partiendo de los postulados de Baetens (1986), el bilingüismo de la comunidad misak está haciendo actualmente un tránsito entre una situación *diagonal* (en la que el namtrik convivía en estatus de inferioridad con el español como lengua oficial), hacia una situación *horizontal* de paridad de estatus con el español. Asimismo,

estaríamos en presencia de un bilingüismo natural (Badía, 1972) debido a que los niños estudiados se encuentran en contacto con las dos lenguas desde sus etapas más tempranas. Finalmente, podemos considerar que existe un bilingüismo *autóctono propio*, pues ambas lenguas comparten los mismos dominios de uso (Braga, 1976).

### 3.1.8. Diglosia, cambio de código e interferencia

Según la formulación de Ferguson (1959) la diglosia:

(...) es una situación lingüística relativamente estable en la cual, además de los dialectos primarios de la lengua (los cuales pueden incluir un estándar o varios estándares regionales), existe una variedad superpuesta muy divergente, altamente codificada (a menudo gramaticalmente más compleja) que es el vehículo de un volumen grande y respetado de literatura escrita. Esta variedad puede pertenecer a un periodo anterior o a otra comunidad de habla, se aprende principalmente a través de la educación formal y se utiliza en la mayoría de escritos formales, mas no es usada por ningún sector de la comunidad para la comunicación cotidiana (p.336).

Esta definición es complementada por Fishman (1972b) quien extiende el concepto de diglosia al señalar que el parentesco entre los diferentes dialectos, alto y bajo, usados en una comunidad, no en todos los casos es evidente, y que en muchas sociedades las situaciones de diglosia no tenían lugar entre dialectos de una misma lengua, sino entre dos lenguas diferentes propiamente dichas.

Los estudios posteriores a la formulación de Ferguson (1959), han buscado dirimir importantes cuestiones referentes a las relaciones entre lenguas en situación *diglósica*. Para



Schiffman (2007) los principales desarrollos investigativos referentes a la diglosia se refieren a la *función* (diferenciación funcional de las variedades discrepantes); el *prestigio* (jerarquización del mayor/menor valor de los códigos en contacto); *herencia literaria* (en cuál variedad se encuentra la mayor cantidad de literatura); *adquisición* (orden de adquisición de las variedades en contacto); *estandarización* (grado de estandarización); *estabilidad* (de la situación de diglosia); *gramática* (complejidad de las gramáticas respectivas); *léxico* (cantidad de léxico compartido); *fonología* ( semejanza-distancias del sistema fonológico). Además, también se refieren a la diferencia entre la diglosia y el estándar con los dialectos; la distribución de la diglosia en familias lingüísticas; y al espacio y tiempo, aspectos que generan la diglosia y en qué condiciones.

La capacidad del individuo bilingüe de alternar el código lingüístico de acuerdo con las circunstancias de uso, se conoce como *cambio de código* o *code switching*. Entre tanto, la separación defectuosa, no completa de los dos sistemas, se denomina *mezcla de códigos*, *code mixing*. Siguan (2001) considera que mientras el primer tipo de cambio lingüístico es una manifestación de un bilingüismo pleno, la segunda es una manifestación de bilingüismo limitado. La *interferencia* por su parte, se refiere a la aparición de aspectos fonéticos, prosódicos, ortográficos, léxicos, semánticos, morfosintácticos y gramaticales de la lengua madre del aprendiz, en la lengua *meta*. Como es evidente, existe una estrecha relación y una gran variedad de criterios para fijar los límites entre *interferencia* y *cambio de código*, los estudios acerca de este complejo fenómeno han interesado tanto a la psicolingüística como a la sociolingüística, en el momento en que una interferencia o un cambio de código deja de ser un hecho de bilingüismo individual y se convierte en un rasgo común de la comunidad de habla.

Respecto a la situación de diglosia en la comunidad de habla del resguardo de Guambía, consideramos que se relaciona con los postulados de Fishman (1972a), en tanto hace referencia al uso en una misma comunidad de dos códigos completamente diferentes. Además, es importante señalar que, en cuanto a la *función*, en las últimas décadas a partir de las conquistas culturales y lingüísticas de la comunidad, las funciones comunicativas del namtrik se han desplazado desde el ámbito privado hacia el público, en la medida que ha adquirido un estatus de lengua oficial. Por otra parte, también el *prestigio* del namtrik ha aumentado en el interior de la comunidad puesto que la lengua se ha convertido en el código lingüístico usado por las autoridades del resguardo, los medios de comunicación de la comunidad y las instituciones educativas. En cuanto al *registro literario* de las lenguas en cuestión, naturalmente el español se encuentra con una situación de ingente ventaja pese a que en los últimos decenios ha empezado a surgir una literatura y una poesía en namtrik, de la cual incluimos algunas muestras en este trabajo de investigación. Para el *orden de adquisición*, a pesar de no encontrar investigaciones al respecto, consideramos a partir de las observaciones de este trabajo, que las dos lenguas se aprenden simultáneamente en el ámbito familiar, ya que como veremos en los capítulos sucesivos, los niños alternan el uso del español y del namtrik con sus padres, hermanos y abuelos desde la más temprana edad. En cuanto a la *estabilidad* de la situación de diglosia, podemos inferir que es relativamente estable, debido a que se prolonga desde el periodo colonial hasta la actualidad, pese a los cambios apenas reseñados. Respecto al *léxico compartido*, hace referencia a préstamos del español al namtrik en campos semánticos relacionados con aspectos propios de la cultura occidental, de los dominios tecnológicos, del sincretismo religioso, de las microlenguas profesionales y del lenguaje propio del estado y el derecho colombianos. Con relación a las diferencias fonológicas entre las lenguas podemos mencionar que existen

diferencias vocálicas y oposiciones consonánticas que generan algunas dificultades de aprendizaje del EL2 en los niños misak escolarizados. Estas dificultades serán expuestas en el capítulo VII correspondiente a los resultados de la observación participante.

### **3.1.9. Factores que condicionan la adquisición del bilingüismo en el niño**

Es una constatación apenas obvia que el ambiente hace al bilingüe y en esta medida las características de la comunidad de habla y de la familia son las que determinan el grado y la configuración del bilingüismo en el niño que adquiere dos lenguas contemporáneamente. Según Siguan (2001), salvo pocas excepciones, la mayor parte de los bilingües no se encuentran en condiciones favorables para una adquisición lingüística equitativa, y por lo tanto, no se convierten en bilingües plenos. Las situaciones son muy variables, aunque se podría afirmar que en la mayor parte de los casos las familias pertenecen a una comunidad de habla minoritaria, que puede o no ser reconocida como lengua oficial del Estado en el que predomina una lengua mayoritaria de más alto prestigio. A este respecto, es importante enfatizar el importante papel que juegan las *políticas lingüísticas* y sus estrategias de *selección, codificación, implantación y elaboración* (Haugen, 1983) en la adquisición más o menos perfecta de una lengua minoritaria. El Estado, al promover o no promover, en el interior de los sistemas educativos programas de educación bilingüe, favorece que el niño perfeccione, mantenga o incluso pierda su condición de hablante bilingüe.

Con relación al entorno cercano, es importante señalar que el estudio de la familia en la que crece un niño bilingüe es complejo, en la medida en que son precisamente las diferentes

taxonomías de la misma el aspecto que define la modalidad y las formas de adquisición del bilingüismo.

Según Siguán (2001):

Para caracterizar el entorno lingüístico de un niño hay que tener en cuenta tres elementos principales: la lengua que hablan sus padres, la lengua del resto de la familia y la lengua del contexto social. Los padres pueden hablarle cada uno en una lengua distinta y hacerlo sistemáticamente como ocurría en la familia de Ronjat. Pero puede ocurrir que ambos utilicen espontáneamente la lengua del otro o incluso que utilicen indiferentemente las dos. Y puede ser que los dos cónyuges utilicen habitualmente la lengua de uno de los dos pero que uno use además su primera lengua para hablar con el niño (p.63).

Para Romaine (1995) existen seis tipos de familias, en los que se desarrollan diferentes tipos de bilingüismo:

**- Tipo 1: una persona – un lenguaje**

- Padres: Los padres son nativos en lenguas diferentes y cada uno tiene cierto grado de competencia en la lengua del otro.
- Comunidad: La lengua de uno de los padres es la lengua dominante de la comunidad.
- Estrategia: Los padres le hablan al niño cada uno en su lengua nativa desde que nace.

**- Tipo 2: Lengua del hogar no dominante / Una lengua – un ambiente**

- Padres: Los padres son nativos en lenguas diferentes.
- Comunidad: La lengua de uno de los padres es la lengua dominante de la comunidad.

- Estrategia: Ambos padres hablan en la lengua no dominante al niño, quien está expuesto completamente a la lengua dominante solo cuando sale de casa y en particular en el jardín infantil.

**- Tipo 3: Lengua del hogar no dominante sin soporte de la comunidad**

- Padres: Los padres comparten la misma lengua nativa
- Comunidad: La lengua dominante no es la de los padres
- Estrategia: Los padres hablan en su lengua nativa al niño

**- Tipo 4: Lengua del hogar doblemente no dominante sin soporte de la comunidad**

- Padres: Los padres hablan en dos lenguas nativas diferentes
- Comunidad: La lengua dominante es diferente a la de ambos padres
- Estrategia: Los padres le hablan al niño cada uno en su lengua nativa desde que nace

**- Tipo 5: Padres no nativos**

- Padres: Los padres comparten la misma lengua nativa.
- Comunidad: La lengua dominante es la misma que la de los padres.
- Estrategia: Uno de los padres siempre habla al niño en una lengua que no es su lengua nativa.

**Tipo 6: Lenguas mezcladas**

- Padres: Los padres son bilingües.
- Comunidad: Algunos sectores de la comunidad pueden ser bilingües también.
- Estrategia: Los padres alternan el código y mezclan las lenguas. (pp.183-185)

Es importante observar que esta categorización no pretende ni puede ser exhaustiva debido a que no existen investigaciones que abarquen la totalidad de las tipologías de familias

(por ejemplo, la familia *poligámica*) y, además, las situaciones familiares no son inamovibles, sino variables, por lo que la forma y la intensidad con la que el niño se ve sometido a los estímulos lingüísticos y emotivos también varían.

En la población sujeto de estudio, la situación familiar y comunitaria de bilingüismo corresponde al *Tipo 6*, en la medida en que los padres son bilingües namtrik/español y la comunidad, en la mayor parte de sus sectores, también lo es. Asimismo y tal como veremos en los resultados del EAL (capítulo VIII), los padres alternan los códigos al interior de la familia.

Otro de los elementos que conviene analizar para comprender mejor las características propias del bilingüismo en un niño es la distinción respecto al momento de su adquisición. En razón de este criterio temporal se suele distinguir entre *simultaneidad* y *adquisición temprana*. Si bien los criterios para realizar esta taxonomía aún están en discusión, en general se puede considerar que hay aprendizaje *simultáneo* cuando el niño entra en contacto con las dos lenguas y recibe aproximadamente la misma cantidad de estímulos con ambos códigos. La *adquisición temprana*, entre tanto, se refiere a la situación (espontánea o escolar) en la que el niño, que ya ha adquirido un sistema lingüístico, entra en contacto con una segunda lengua. Los niños misak aprenden simultáneamente las dos lenguas, ya desde los primeros meses y por lo tanto ya suelen hablarla cuando ingresan al sistema escolar. En este sentido, no estamos en presencia de una *adquisición temprana*.

Existe también una importante discusión respecto a la separación temprana de los dos sistemas lingüísticos. A este respecto, quienes se inclinan por una teoría *innatista* de adquisición, propenden por considerar que dicha distinción tiene lugar en el momento en el cual el niño deduce las reglas gramaticales; es decir, a partir de que alcanza un desarrollo cerebral adecuado.

Desde una perspectiva *ambientalista* se propone en cambio, que la diferenciación de los dos sistemas tiene lugar antes de que se deduzcan las reglas gramaticales. Ya desde el primer momento, la diferenciación emotiva, relacionada con las diferentes personas que usan los diferentes códigos, la distinción fonética, que asocia un repertorio de sonidos a cada lengua, hacen que se establezcan criterios de distinción (Siguán, 2001). Esta capacidad temprana de separar los dos sistemas lingüísticos implica también un desarrollo precoz de la consciencia metalingüística; es decir, de reflexión respecto al lenguaje mismo, por parte de los bilingües. Es notable cómo los estudios de Fantini (1985) y Taeschner (1983) demuestran que niños bilingües menores de cuatro años se proponen a su entorno interrogantes relacionadas con la lengua que niños monolingües no acuñarían a edades similares.

Creemos que estos aspectos en la situación educativa que nos ocupa tienen notable importancia, pues la aparición de una consciencia lingüística temprana en los niños bilingües es determinante en cuanto a sus actitudes en este campo y sin duda, constituye un criterio orientador para el estudio de campo realizado en esta investigación.

### **3.1.10. Modelos de educación bilingüe**

Como hemos ya señalado con apartados anteriores, el bilingüismo no siempre ha sido aceptado como un aspecto prestigioso. En diferentes lenguas y contextos históricos, los sistemas educativos estatales han buscado disolver el bilingüismo o el multilingüismo, con la intención de reconducir las comunidades de habla minoritarias al monolingüismo. La lengua unitaria es considerada un valor de peso en la consolidación de una identidad nacional *forte*. Este es el caso de la Argentina de finales de siglo XIX, donde las políticas lingüísticas estatales buscaban una

rápida introducción del inmigrado a un sistema monolingüe como uno de los criterios básicos de integración social del inmigrado.

Este tipo de políticas lingüísticas monolingües han significado la extinción de numerosas lenguas minoritarias y, al mismo tiempo, la expansión de otros a los que se atribuye mayor prestigio (el caso del inglés). Sin embargo, es paradójicamente en los Estados Unidos, país que simboliza el predominio actual del inglés como lengua de comunicación internacional, donde surgen las primeras estructuras educativas bilingües modernas. En este país, grupos minoritarios etnolingüísticos que valoraban su propia lengua como elemento importante de su cultura, en el siglo XIX organizaron escuelas propias en las que se enseñaba la lengua minoritaria al mismo tiempo que el inglés (Pearlman, 1990). Este proceso se detuvo con la promoción de la educación pública que tuvo lugar a finales del siglo XIX y solo resurgió a mediados del siglo XX.

No obstante, no es sino hasta mediados de los años sesenta que la postura política internacional hacia bilingüismo cambia substancialmente. Fishman (1967) introduce la denominación *etnias* para nombrar los sujetos colectivos en situaciones diglósicas. Apoyándose en este concepto Giles, Bourhis y Taylor (1977) acuñan el concepto de *vitalidad etnolingüística* refiriéndose según Siguán (2001) “al conjunto de factores que explican la capacidad de expansión o supervivencia de una lengua en general y concretamente en situaciones de lenguas en contacto” (p. 196). Los factores que definen la vitalidad etnolingüística son el *estatus*, *factores demográficos* y *los factores institucionales*. Esta perspectiva, que valoriza lo étnico, ha sido significativa en un cambio de valoración hacia las diversidades culturales y lingüísticas. Además, también ha permitido que se generen procesos de conservación y promoción de las



lenguas propias de comunidades minoritarias, durante mucho tiempo ignoradas y obligadas a abandonar su propia lengua.

El reconocimiento institucional de la diversidad lingüística y del plurilingüismo se establece en los sistemas jurídicos de un amplio número de naciones, y en consecuencia los sistemas educativos implantan modelos de educación bilingüe. Como ejemplos podemos mencionar la Ley de Lengua Galesa de 1967 y el tercer artículo de la Nueva Constitución Española de 1978, que reconoció el catalán, el vasco y el gallego como lenguas oficiales e introdujo la obligatoriedad de su enseñanza. También cabe mencionar el caso de la lengua de la minoría étnica Maorí, en Nueva Zelanda, desplazada largamente por el sistema colonial y promovida a partir de los años setenta del siglo pasado, momento en el que se introducen modelos drásticos para devolverle su antigua vitalidad. De este modo, se fundan centros de educación preescolar denominados *Kohanga Reo* en los que el maorí es la única lengua utilizada (García, 1997). En este orden de ideas es importante hacer mención del caso canadiense, como un ejemplo de promoción de la educación bilingüe no solo en lenguas mayoritarias. Este país que ha consagrado el inglés y el francés, lenguas de alto prestigio y oficiales, cuenta también con un alto número de lenguas autóctonas reconocidas por el Estado.

Para Abello Contesse (2005) la *educación bilingüe* se puede definir como “un programa educativo que ofrece instrucción en dos lenguas” (p. 353). Sin embargo, él mismo señala que la definición de *educación bilingüe* es problemática en la medida en que se alude a un concepto que reúne distintos enfoques pedagógicos y pautas educativas. Asimismo, Baker (2001) considera que, para dilucidar la problemática de los modelos educativos bilingües, es necesario remitirse a una visión histórica, casi siempre ausente en las reflexiones, que permita ubicarlos en el contexto

histórico social en el cual se gestaron. Un ejemplo paradigmático es el exitoso modelo de *inmersión canadiense*, que no puede explicarse sino en las circunstancias sociales de una nación que busca establecer un bilingüismo mayoritario en dos lenguas altamente prestigiosas (inglés y francés), como se mencionó anteriormente.

García (1997) por su parte, considera que la educación bilingüe se puede clasificar por sus objetivos en *aditiva* y *sustractiva*. En el primer caso el objetivo de la educación bilingüe es formar en bilingüismo, de la misma forma que busca agregar a la lengua materna aprendida en el hogar una L2. Por otra parte, el bilingüismo *sustractivo* está interesado en promover principalmente la lengua materna, para que el estudiante se incline poco a poco hacia el monolingüismo. En líneas generales, se considera que los sistemas escolares que promueven el bilingüismo *aditivo* están dirigidos a poblaciones con lenguas mayoritarias, mientras que los tipos de bilingüismo *sustractivos* están dirigidos a hablantes de lenguas minoritarias. Baker (2001) por su parte, denomina los programas educativos *aditivos* como de bilingüismo *forte* y los programas *sustractivos*, como de bilingüismo *débil*.

Un segundo criterio para realizar una taxonomía de la educación bilingüe sería el relacionado con el estatus sociolingüístico de las lenguas. A este respecto se pueden considerar, de manera general, las situaciones siguientes:

1. Lengua mayoritaria de la comunidad sede de la institución escolar / lengua minoritaria hablada por una parte de la población.
2. Lengua mayoritaria hablada por la comunidad / lengua minoritaria usada por la misma comunidad, de forma reducida o marginal.

3. Lengua mayoritaria de un país / lengua también mayoritaria usada como lengua extranjera de comunicación internacional.

Un último criterio se relaciona con la población a la que va dirigida la educación bilingüe y en este sentido, la situación fluctúa entre una población de hablantes de una lengua minoritaria más o menos estable, una población mixta de alumnos que pertenecen a una población de lengua mayoritaria y una de lengua minoritaria, y una población compuesta de hablantes de la lengua mayoritaria (Abello, 2005).

La siguiente tabla, adaptada de Baker (2001) y García (1997), describe la forma en la que interactúan los tres factores antes descritos en los diferentes modelos de educación bilingüe:

Tabla 11.

*Interacción de los tres factores en los diferentes modelos de educación bilingüe*

<b>Modelo</b>	<b>Población</b>	<b>Objetivo educativo</b>	<b>Objetivo lingüístico</b>
<b>Educación monolingüe para minorías conduce al monolingüismo</b>			
Sumersión	Minoría	Sustractivo	Monolingüismo
Segregacionista	Minoría	Sustractivo	Monolingüismo
<b>Educación bilingüe débil conduce a monolingüismo y bilingüismo limitado</b>			
Transicional convencional	Minoría	Sustractivo	Monolingüismo
	Mayoría	Aditivo	Bilingüismo limitado
<b>Educación bilingüe <i>forte</i> conduce a bilingüismo y alfabetismo</b>			
Separatista	Minoría	Aditivo	Bilingüismo
Inmersión	Minoría	Aditivo	Bilingüismo
Inmersión dual	Mayoría/Minoría	Aditivo	Bilingüismo

Fuente: Adaptación de Baker (1993) y García (1997)

Por *sumersión*, entendemos un modelo educativo convencional en el que no se reconoce la realidad bilingüe (o plurilingüe). El *segregacionismo* es un modelo en el que la mayoría lingüística excluye a la minoría, confinándola fuera de la lengua mayoritaria (este es el caso de Sudáfrica bajo el régimen del apartheid en el que se estableció segregación lingüística para los hablantes de bantú). Por contraste, en el modelo *transicional* se utiliza la lengua minoritaria en un primer momento, posteriormente se usan las dos lenguas y, por último, se abandona la lengua minoritaria. Por *convencional*, entendemos la enseñanza en una lengua mayoritaria, complementada por instrucción en la lengua minoritaria o en la lengua extranjera en cursos extracurriculares o alternativos a la estructura escolar. El modelo *separatista*, se refiere a estructuras organizadas generalmente por las comunidades minoritarias en las que se enseña exclusivamente las lenguas de estas comunidades (un ejemplo de este caso es el de las *ikastolas*, escuelas clandestinas de lengua y cultura vasca durante el régimen franquista). Finalmente, en el modelo de *inmersión*, muy usado por estudiantes de lenguas prestigiosas, la enseñanza se lleva a cabo únicamente en una lengua; este es el caso de las escuelas internacionales, (la escuela internacional francesa, italiana o alemana, por ejemplo), en las que el estudiante adquiere una lengua extranjera no presente en el ambiente lingüístico. La *inmersión dual o en dos vías* hace referencia a la enseñanza alternativa y sistemática tanto en la lengua minoritaria como en la lengua minoritaria de un determinado territorio.

Como hemos mencionado en el capítulo I de esta investigación, la educación bilingüe indígena colombiana es un modelo reciente, afinado a partir de las conquistas políticas de los

pueblos indígenas que se han traducido en estrategias etnoeducativas<sup>38</sup>, en busca de preservar la multiculturalidad del alumnado. En este sentido, consideramos que la situación educativa que nos ocupa es de bilingüismo *forte o aditivo* (si bien históricamente la educación indígena en Colombia, había sido fundamentalmente *monolingüe y sustractiva*). A partir de nuestro estudio y observaciones enfocadas en el Plan Educativo (2011) de la comunidad misak y de la programación didáctica de la *Institución Educativa Misak Mamá Manuela*, podemos extrapolar que estamos ante un modelo de *inmersión dual*, simultáneo en ambas lenguas, y que busca obtener como resultados altos niveles de proficiencia comunicativa y literaria en las condiciones de diglosia propias del territorio, apenas descritas.

### 3.2 MAREP y Educación intercultural

El Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las lenguas y de las Culturas (MAREP), es un proyecto del Centro Europeo de Lenguas Modernas<sup>39</sup> del Consejo de Europa que pretende generar una didáctica unificada y coherente de la enseñanza de lenguas, en el entorno multilingüe y pluricultural de la Unión Europea (MAREP, 2008).

Los llamados *enfoques plurales* son enfoques didácticos que pretenden implicar en el proceso de enseñanza/aprendizaje más de una lengua –y su respectiva cultura–; se oponen a los *enfoques singulares* de enseñanza de una única lengua (a partir de los diferentes métodos que van desde los estructurales hasta los comunicativos), que implicaban dejar a un lado la lengua

---

<sup>38</sup> Para lo relacionado con el modelo *etnoeducativo* colombiano remitimos al capítulo I. Asimismo, para una descripción pormenorizada del modelo de educación bilingüe de la institución educativa objeto de estudio, remitimos al capítulo VII, en el que lleva a cabo un análisis de cada uno de los aspectos y actores de la situación educativa.

<sup>39</sup> De ahora en adelante CELM.

materna del aprendiente (u otras lenguas de su repertorio). Los enfoques plurales que actualmente se desarrollan en el ambiente europeo son cuatro: el *enfoque intercultural*, el *veil aux langues*, la *intercomprensión entre lenguas de una misma familia lingüística* y la *didáctica integrada de las lenguas*. A este respecto, podemos señalar que el *enfoque intercultural*, subyace a todos los enfoques plurales y naturalmente se nutre de la discusión respecto a lo que implica la *educación intercultural*. La *didáctica integrada de la lengua*, por su parte, tiene como objetivo ayudar al alumnado a establecer relaciones entre un número limitado de lenguas, en particular aquellas que se aprenden en etapa escolar. La idea es apoyarse en la lengua materna de los aprendientes y facilitar el acceso a las otras lenguas extranjeras. Se busca optimizar la relación entre las lenguas aprendidas para facilitar una verdadera competencia bilingüe.

Por su parte, la *intercomprensión entre lenguas de una misma familia*, prevé el desarrollo de competencias limitadas, más precisamente de las competencias denominadas *pasivas* (comprensión lectora y oral), mientras que las competencias activas (hablar y escribir) se producen desde la lengua materna del aprendiente. En este sentido se habla del desarrollo de competencias parciales y transversales, y en la existencia de zonas de *transfer* lingüístico entre las lenguas aprendidas. En este caso el *transfer* es considerado un fenómeno positivo y no negativo a partir del cual se adquieren las competencias parciales entre lenguas genéticamente emparentadas (Chamorro, 2014).

El *veil aux langues* se lleva a cabo en las lenguas que una determinada institución educativa no incluye en su currículo e integra cualquier actividad que incluye cualquier lengua del entorno escolar o familiar. Es un enfoque plurilingüe extremo, que pretende fundamentalmente que el alumnado acoja e integre la creciente diversidad lingüística europea.

En general, lo que se busca es abandonar la concepción de las competencias lingüísticas como compartimentos incomunicados entre sí. Los enfoques plurales abordan los procesos de enseñanza/aprendizaje como un repertorio de competencias en las diferentes lenguas y culturas de las que dispone el aprendiente, como un todo abierto y comunicado. Es importante señalar que este tipo de competencia plurilingüe parte de las nociones formuladas en el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de Lenguas Extranjeras (Consejo de Europa, 2001).

El MAREP prevé un marco que integra los aspectos relacionados tanto con el saber *ser* como con el saber *hacer*. Este marco busca constituir un referencial general dentro del cual se puedan crear syllabus, actividades, materiales didácticos, estrategias evaluativas, entre otros, en el contexto de los diferentes enfoques plurales de enseñanza de las lenguas y culturas.

Este marco referencial está compuesto por competencias generales o *macrocompetencias*, *microcompetencias* y recursos. Las *macrocompetencias* o competencias globales (ver Tabla 12) son dos. *La competencia global (C1)* hace referencia a la construcción y ampliación de un repertorio lingüístico cultural y plural, en esta se incluyen habilidades y destrezas para (MAREP, 2008:34) “[...] sacar provecho de sus propias experiencias interculturales/interlingüísticas, tanto si son positivas, problemáticas o incluso francamente negativas [...]” y competencias “[...] para poner en práctica, en contextos de alteridad procesos de aprendizaje más sistemáticos, más controlados, tanto en contexto institucional (escolar) como no, en grupo o individualmente”. Entre tanto la *competencia global C2*, (MAREP, 2008:33) se refiere a la “[...] gestión de la comunicación lingüística y cultural en contexto de alteridad [...]”, esta macrocompetencias comprende la resolución de conflictos obstáculos y malentendidos que se relaciona con competencias de negociación, mediación y adaptación.

Entre tanto, las *microcompetencias* se distinguen en tres *zonas*: *zona uno*, para las microcompetencias de la competencia global C1, *zona dos*, para las microcompetencias de la competencia global C2 y una *zona tres* para las microcompetencias que pueden ubicarse tanto en la competencia global C1, como en la competencia global C2. En el cuadro siguiente (MAREP, 2008) se pormenorizan las microcompetencias correspondientes a las diferentes zonas y su relación con las macrocompetencias.

Tabla 12.

*Competencias globales y sus respectivas microcompetencias*<sup>40</sup>

Competencias que movilizan, en la reflexión y la acción, conocimientos, saber-hacer y saber-ser. - Válidos para toda la lengua y la cultura. - Referidos a las relaciones entre lenguas y entre culturas.			
C1: Competencia para gestionar la comunicación lingüística y cultural en contexto de alteridad.		C2: Competencia de construcción y ampliación de un repertorio lingüístico y cultural plural.	
C1.1. Competencia de Resolución de los conflictos / obstáculos / malentendidos.	C1.2. Competencia de negociación.	C2.1. Competencia para sacar provecho de sus propias experiencias interculturales / interlingüísticas.	C2.2. Competencia para poner en práctica, en contextos de alteridad procesos de aprendizaje más sistemáticos, más controlados.
C1.3. Competencia de mediación.	C1.4. Competencia de adaptación.		
		C3. Competencia de descentramiento.	
		C4. Competencia para dar sentido a elementos lingüísticos y/o culturales no familiares.	
		C5. Competencia para analizar de manera crítica la situación y las actividades (comunicativas y/o aprendizaje) en las cuales se halle comprometido.	

<sup>40</sup> Para nuestra propuesta didáctica tomaremos en cuenta los aspectos de las competencias globales y de las microcompetencias sintetizados en esta tabla (Tabla 12)



C7. Competencia para reconocer al Otro o a la Alteridad.

Fuente: Adaptado de MAREP, 2008

Por su parte, los *recursos* se vinculan a cada situación comunicativa particular y hacen referencia a diferentes dominios lingüísticos y culturales. Los recursos hacen referencia a *saberes relacionados con la lengua y la cultura*, a *saber ser* o procedimientos y a *saber hacer* o actitudes.

Tabla 13.  
*Recursos comunicativos de los dominios lingüísticos y culturales*

<b>RECURSOS</b>		
<i>Saberes o conocimientos, relacionados con la lengua y la cultura</i>	<i>Saber ser o procedimientos, (divididos en VI secciones)</i>	<i>Saber hacer, las actitudes; (divididos en VII secciones)</i>
<p>* Lengua: sistema semiológico, lengua y sociedad, comunicación verbal y no verbal, evolución de las lenguas, pluralidad, diversidad, multilingüismo y plurilingüismo, semejanzas y diferencias entre lenguas, lengua y adquisición/aprendizaje.</p> <p>* Cultura: características generales, diversidad cultural y diversidad social, cultura y relaciones interculturales, evolución de las culturas, diversidad de las culturas, similitudes y diferencias entre culturas, cultura, lengua e identidad, cultura y adquisición y aprendizaje.</p>	<p>* Sección I: atención, sensibilidad, curiosidad, aceptación positiva, apertura, respeto y valorización con relación a las lenguas, a las culturas y a la diversidad de lenguas y culturas.</p> <p>* Sección II: disponibilidad, motivación, voluntad y deseo por comprometerse en la acción relativa a las lenguas y a la diversidad de lenguas y culturas.</p> <p>* Sección III: actitudes/posturas de cuestionamiento, distanciamiento, descentración y relativización.</p> <p>* Sección IV: voluntad de adaptación, confianza en sí mismo,</p>	<p>* Sección I: saber observar, saber analizar.</p> <p>* Sección II: saber identificar, saber señalar.</p> <p>* Sección III: saber comparar.</p> <p>* Sección IV: saber hablar de las lenguas y las culturas.</p> <p>* Sección V: saber utilizar aquello que se sabe en una lengua para comprender otra lengua o producir en otra lengua.</p> <p>* Sección VI: saber interactuar.</p>

	sentimiento de familiaridad. * Sección V: identidad. * Sección VI: actitudes ante el aprendizaje.	* Sección VII: saber aprender.
--	---	--------------------------------

Fuente: Adaptado de MAREP, 2008

Antes de cerrar este capítulo, quisiéramos señalar que en Colombia la enseñanza/aprendizaje de lenguas está regulada de manera exclusiva por los marcos institucionales que expide directamente el MEN; es importante señalar que estos marcos referenciales han acogido en los últimos años algunas de las perspectivas del MCERL (Consejo de Europa, 2001).

El MAREP, por su parte, aún no ha sido integrado a las directrices institucionales, pese a su pertinencia en un territorio que incluye numerosas situaciones de bilingüismo y lenguas en contacto. Tomando en cuenta lo apenas dicho, nos proponemos, en el contexto de este estudio, incluir sus principios bien sea en el análisis de la situación educativa (capítulo VII), como en el diseño de los materiales didácticos para los niños misak de quinto grado de primaria, sujetos de este estudio.

## **Capítulo IV: Desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje en el niño**

#### 4.1. Enfoques del desarrollo humano: breve perspectiva

En el presente capítulo haremos una exposición general de las diferentes teorías relativas al desarrollo cognitivo y del lenguaje, centrándonos en las edades que nos ocupan<sup>41</sup>. En este sentido, y partiendo de una perspectiva general del *desarrollo humano*, tomaremos como referencia las teorías que tradicionalmente desde la psicología han individualizado y caracterizado el sector etario que va aproximadamente desde los 6 hasta los 12 años. Para empezar, describiremos los enfoques clásicos del *desarrollo humano* más influyentes del siglo XX y que cuentan como exponentes de referencia a Jean Piaget y Lev Vygotsky. Al finalizar este primer subcapítulo se presentará una breve exposición de las teorías sistémicas de Humberto Maturana y Francisco Varela, dada su importancia en la pedagogía actual. A continuación, centrándonos ya en el desarrollo del preadolescente, haremos una exposición de teorías que describen la cognición en esta etapa de la vida del infante y haremos una aproximación a las respectivas características de la atención y la memoria, para continuar con el desarrollo social y de la personalidad en los niños de la franja de edad etaria descrita. En los dos últimos subcapítulos analizaremos aspectos relacionados con la adquisición de la *lectoescritura* en sus diferentes fases y niveles, junto con el concepto de *literacidad*<sup>42</sup> y sus nuevas formas emergentes.

El estudio del *desarrollo psicológico o humano*, tal como lo concibe la *psicología del desarrollo*, es una perspectiva que aúna las interpretaciones desde lo biológico y desde lo social.

---

<sup>41</sup> Las edades de los niños sujetos de este estudio, oscilan entre 9 y 13 años.

<sup>42</sup> Nos centraremos en lo relacionado con el aprendizaje del código escrito y las diferentes competencias sociopragmáticas que de este hecho se derivan, ya que en el caso que nos ocupa, los niños misak adquieren las competencias relacionadas con la oralidad en su entorno, desde la edad más temprana edad; entre tanto, la adquisición del código escrito se lleva a cabo en ámbito escolar. Dado que esta investigación se centra en la situación de aprendizaje escolar focalizaremos nuestras reflexiones en estos aspectos.

Según Perinat (2010) el desarrollo se puede definir como “...una sucesión de transformaciones que sufre el sistema viviente en su organización a lo largo del tiempo. Estas transformaciones irreversibles y acumulativas, abocan a niveles de organización más complejos. Desarrollo connota la noción de *estado final de la organización*” (p.42). En este sentido, el desarrollo prevé un estado preexistente que muta de uno menos organizado hacia uno más organizado.

#### **4.1.1. Enfoque biológico**

Desde la perspectiva *biológica* es importante hacer referencia a lo ontogenético, referido al desarrollo del individuo y a lo filogenético, al de la especie. A la luz de lo filogenético, la niñez es el periodo de tiempo en el que la especie se prepara para la reproducción y en este sentido, su duración y características están determinadas por las diferentes características reproductivas de la especie. En el caso de los *homos*, como en las demás especies superiores, la estrategia reproductiva se orienta hacia pocos descendientes con un desarrollo prolongado que les permite dotarse de recursos adicionales y ser más competitivos. Durante esta extensa fase de desarrollo, determinantes biológicos relacionados con la prematuridad neurológica y la incapacidad motora del infante, hacen que se establezca un estrecho vínculo entre el niño y sus cuidadores, el cual potencia el proceso de aprendizaje social del sujeto (Perinat, 2010).

Esta perspectiva biológica del desarrollo fundamenta las teorías de Piaget (1936, 1946), que conciben al organismo en un intercambio funcional con el ambiente que define el comportamiento. El comportamiento está constituido por *esquemas de actividad* que no son solamente accionares físicos, sino conceptos mentales que sirven para conocer y organizar el mundo. En el niño, a diferencia de lo que sucede en el mundo animal, los esquemas de actividad

no son meramente intuitivos y poco susceptibles de cambios; por el contrario, son flexibles y permiten multiplicidad de aplicaciones prácticas.

Para Piaget, es justamente en el campo de la práctica, de la acción, que el niño conoce al mundo y solo en un segundo momento se organizan los esquemas mentales que permiten la abstracción y la generalización. De esta forma, es importante aclarar la relación que establece entre pensamiento y lenguaje. El lenguaje, para este autor, es una adquisición cognitiva que se produce en un momento concreto del desarrollo cognitivo del niño, y es responsable tanto de la transición entre las conductas senso-motrices como de la representación simbólica. Esta transición no solo es posible gracias al lenguaje articulado en forma de palabras, sino también a la función o *representación simbólica*, entendida como una mimesis diferida del juego simbólico. La *representación simbólica*, que surge cuando el niño empieza a establecer relaciones entre objetos presentes y no presentes, comprende entonces tanto signos verbales como no verbales y precede a la formación del lenguaje.

Por otra parte, se establece una distinción entre *símbolo*, como algo privado y que antecede, y *signo*, que constituye algo social y consecuente en contraste. El *símbolo* es, de esta forma, un producto de la inteligencia del niño que surge a partir de la mimesis y de sus experiencias senso-motoras en el mundo. Además, se disocia del lenguaje debido a que es un fenómeno posterior y por lo tanto, no tiene connotaciones sociales sino individuales. Por otra parte, el *signo* es social puesto que es la representación cultural articulada y fónica del sistema de representación simbólica ya establecido por el niño. El lenguaje es entonces un proceso de acomodación entre el mundo interior del niño y el exterior, hace parte de la relación funcional del individuo con el ambiente y de su proceso de adaptación; es decir, que surge de los esquemas de actividad que permiten organizar y conocer la realidad.

Un aspecto esencial de las teorías de Piaget respecto al desarrollo infantil, está relacionado con las diferencias cognitivas de los niños en los diferentes estadios etarios. Esta problemática se resuelve a partir de la existencia de una *estructura* que muta a lo largo del desarrollo de una mayor simplicidad a una mayor complejidad. Estas *estructuras*, (Sebastián y Rosas, 2001) o constructos psicológicos que permiten establecer relaciones entre los objetos de la realidad, varían en los diferentes *estadios del desarrollo*. Según Piaget, estos son cuatro: *etapa sensoriomotriz* (0 - 2 años) en la que se adquiere la *función simbólica*, *etapa preoperacional* (2-7 años) donde a partir del uso de símbolos se prepara la estructura cognitiva para realizar operaciones mentales, la *etapa de las operaciones concretas* (7-12 años) en la que se usa la lógica para accionar con el entorno; y por último, la *etapa de las operaciones formales* (a partir de los 12 años) donde se empieza a interactuar con el ambiente a partir de estructuras hipotético-deductivas.

#### **4.1.2. Enfoque social**

Este enfoque *biológico* del desarrollo, aparece matizado en el enfoque *social*, propuesto por Vygotsky (1934). Para este autor, el desarrollo infantil está determinado por la intervención social, la cual a su vez está determinada por la historia de la humanidad. De este modo, la historia del desarrollo del niño se relaciona con la historia de la cultura humana. Vygotsky parte del postulado de la sociabilidad implícita de los seres humanos, y considera que solamente a partir de esta sociabilidad es que se desarrollan los procesos mentales superiores, distinguibles de los inferiores que constituyen una mera dotación biológica. El proceso de sociabilidad se lleva a cabo a partir del intercambio semiótico del niño con el medio. El signo, concebido como un

sistema de categorías que generan orden y estructura, se incorpora en el intercambio simbólico al mundo intersíquico del individuo, convirtiendo el orden social externo en un orden interno.

En *Pensamiento y lenguaje* (1934), Vygotsky expone su teoría acerca de la forma en la que la adquisición del lenguaje interviene en el desarrollo de las funciones mentales superiores. El lenguaje, sistema semiótico social, no es solamente un elemento activador o un estímulo de otras funciones sino que se convierte en parte de la estructura psíquica del individuo. Una vez incorporado a la estructura mental, empieza a interactuar con el pensamiento, produciendo un tercer elemento estructural: el pensamiento verbal.

Durante los primeros años de vida, el infante es incapaz de identificar la función de las palabras como portadores de significado, y atribuye a cada palabra simplemente las propiedades de las cosas. Solamente cuando se sobrepasa esta etapa prelingüística, el niño empieza a separar la imagen acústica del concepto que engloba. A partir de esta separación, logrará identificar en planos diversos el estímulo sensorial y la imagen mental del objeto nombrado y será capaz de comprender la función del lenguaje.

Debido a lo anterior, Vygotsky (1934) considera que las habilidades cognitivas del niño se desarrollan de forma más tardía respecto al modelo propuesto por Piaget (1936), puesto que durante el primer año y medio de vida las articulaciones de sonidos y palabras tienen lugar de forma indistinta y descontextualizada, además de que son solo el resultado de una estructura fisiológica. Para Vygotsky (1934), en este momento aún no se establecen las relaciones mentales necesarias para entender la relación entre palabra y concepto. En esta etapa es primordial el papel del adulto, pues estos son los encargados de dotar de *sentido* a las acciones del niño. El comportamiento de este es instintivo y solamente el adulto puede atribuirle un significado y reaccionar de una forma determinada ante el comportamiento.



A través de esta reacción del adulto, el niño empieza a comprender las relaciones de causalidad entre su comportamiento y las palabras, es entonces cuando puede convertir la acción en un *significante*. En este sentido, para que se produzca la función psíquica de la formación de conceptos es necesaria una *mediación externa*; en consecuencia, se puede deducir que en principio existe el nivel de lo *interpsicológico* y solamente en un segundo momento, el nivel de lo *intrapsicológico*. Este proceso que convierte el *habla social* en *habla interior* se desarrolla a través de diferentes fases, y permite que el niño pase de la función meramente *indicativa* o señalizadora del lenguaje a una plena función *simbólica* del mismo.

Respecto a la conceptualización, Vygotsky (1934) distingue tres niveles de pensamiento (Wertsch, 1988) que no deben entenderse como estadios del desarrollo sino como una evolución de la capacidad de atribución de significados a las palabras, que va de mecanismos más simples o rudimentarios a más complejos y refinados. El primer nivel de pensamiento es denominado *sincrético*, y en él se conceptualiza de forma poco organizada y subjetiva. Además, este nivel *sincrético* es inestable, variable y no permite generalización. El segundo nivel, denominado de pensamiento *en complejos*, se relaciona con la capacidad de establecer conexiones entre objetos. En este sentido, este nivel de conceptualización prevé una dimensión objetivo-real y no una dimensión lógico-abstracta, y por lo tanto, el pensamiento *en complejos* carece también como el pensamiento *sincrético*, de la capacidad de generalizar. Cabe mencionar que lo anterior no permite la formación de conceptos sino de *pseudoconceptos*. Finalmente, el tercer nivel de pensamiento es el denominado precisamente *en conceptos*, dado que permite generalizar a partir de una atribución de relaciones lógico-abstractas que sobrepasan la dimensión real y concreta de la experiencia individual.

Es importante señalar que, sin embargo, el complejo proceso de interiorización no se agota con la asociación o con la categorización, sino que tiene lugar en el seno de una jerarquización en la que el pensamiento del niño se mueve constantemente de lo particular a lo general y viceversa. Es decir, que el pensamiento conceptual basado en las relaciones lógico-abstractas no obvia la relación sintética y concreta con la experiencia real.

Para finalizar esta breve exposición de los postulados acerca del desarrollo de Vygotsky, podemos resumir que para este autor existe una interacción entre biología y ambiente, en la medida en que la dotación genética del individuo viene transformada estructuralmente a través de la mediación semiótica con la realidad social. Solo a partir de la conceptualización que convierte el habla social en pensamiento verbal, surgen las funciones psíquicas superiores tales como la memoria lógica, la atención voluntaria y el pensamiento verbal.

Sin duda, Piaget y Vygotsky formularon las teorías del desarrollo más influyentes del siglo XX, y las propuestas siguientes tomaron como puntos de referencia y partida sus experimentos y reflexiones. Entre estos enfoques posteriores citaremos las teorías sistémicas del desarrollo basadas en los hallazgos de Maturana y Varela (1990) que conciben al niño como un organismo *autopoietico*. Haremos referencia a estas últimas tanto por su resonancia en ámbito educativo como, en particular, porque consideramos que son un punto de partida importante para reflexionar respecto al componente emotivo/motivacional en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas.

#### **4.1.3. Enfoque sistémico**

Maturana y Varela (1990) conciben un organismo como un sistema organizado en una estructura dada y separado del exterior por ciertos límites. Estos límites; no obstante, no implican

que el organismo carezca de relaciones con el ambiente, sino que responde recursivamente a las interferencias del mismo con cambios internos de su organización que a su vez implican cambios de estado. Este auto mantenimiento de la organización es aquello que los autores denominan como comportamiento autopoiético de un organismo o sistema, razón por la que se puede afirmar que un organismo autopoiético es a la vez homeostático, debido a que es capaz de activarse para acomodarse y mantener algunas de sus variables. Con base en la homeostasis y la autopoiesis, Maturana y Varela (1990) proponen que un organismo vivo tiene una organización que a su vez le permite reproducir su organización, por lo que se puede afirmar que la autopoiesis es una capacidad recursiva.

Los organismos autopoiéticos tienen cuatro características: en primer lugar, son autónomos; en segundo lugar, poseen individualidad e identidad; en tercer lugar, son unidades definidas por su organización autopoiética y, en cuarto lugar, no tienen entradas ni salidas. Esta última característica puede aparecer como contradictoria debido a que, tal y como acabamos de explicar, el organismo pasa por diferentes estados ante la necesidad de acomodarse a los estímulos del ambiente. Esta carencia de entradas y salidas del sistema, debe entenderse en el sentido de que el organismo altera los elementos externos que incorpora, de suerte que existe siempre una mediación de la estructura organizada interna que impide una relación directa con el ambiente.

Los organismos metacelulares, son unidades autopoiéticas de segundo orden (los unicelulares, son de primer orden). La presencia de un sistema nervioso en estos metasistemas de segundo orden, generan una mayor potencialidad de acoplamientos o cambios en la estructura del sistema. Estos acoplamientos, que tienen lugar en la interacción social, son considerados de tercer nivel y entre ellos se encuentra el lenguaje. El dominio del lenguaje se caracteriza por

constituir una cadena coordinada de acoplamientos que, a su vez, coordina nuevos acoplamientos estructurales de los participantes de la interacción, en una sucesión recursiva de interacciones/acoplamientos. En esta dirección de análisis, y en la medida en que esta interacción no debe comprenderse como un *input* externo al organismo (no existen entradas o salidas en el sistema), sino como una incorporación interna a partir de la organización propia que le permite seguir *siendo*; la interacción comunicativa no vehicula sentido, no transfiere información. La conducta de un organismo no determina la conducta de otro organismo, pues esta solo puede ser determinada por la estructura propia de cada uno. Lo que tiene lugar son acomodaciones consensuales entre los organismos que pueden definirse como conductas lingüísticas. Solo un observador externo, quien puede interpretar los diferentes estados productos de la acomodación externa de el o los sistemas como comportamiento, es capaz de atribuir al intercambio comunicativo su naturaleza connotativa y denotativa (Sebastián y Rosas, 2001).

Por otra parte, para que esta cadena de intercambios recurrentes se mantenga y continúe la relación entre los organismos, es necesario que existan *emociones* que Maturana (1992) define como “posturas o disposiciones corporales dinámicas” (p.98). De hecho, cuando este fluir de disposiciones o posturas corporales se detiene, lo hace también la interacción comunicativa, pues la cooperación consensual entre los organismos pierde recursividad. Esta importante acotación nos lleva a considerar que cualquier interacción y acción humana implica una disposición corporal o emoción que finalmente es la que produce la acomodación estructural de los sistemas implicados en la comunicación. En este sentido esta *disposición corporal*, que implica un acomodamiento de la estructura biológica, tendría un rol determinante en los cambios de estados del sistema del niño que está aprendiendo una lengua extranjera o segunda. Solo a partir de un consenso que mantenga la recursividad del componente emotivo, será posible que se mantenga la

interacción comunicativa intersubjetiva, y que se lleve a cabo los cambios estructurales que requieren la adquisición del nuevo sistema lingüístico.

Para Maturana y Varela (1990), el dominio del lenguaje es la única forma que tienen los organismos de conocer el mundo, pues una de las características de los sistemas es que no pueden aprender nada que esté por fuera de su estructura biológica. Solo a través del intercambio comunicativo con otro sistema que no solo implique una coordinación consensual de acciones, sino una coordinación consensual respecto a otras coordinaciones consensuales (p. ej. nombrar los objetos), es posible convertirse en observador y *conocer* la realidad.

Desde este punto de vista, el desarrollo del niño se puede entender como la ontogenia de los cambios de estado de la estructura, que se acomodan a lo largo del tiempo, sin que el niño, deje de *ser*. El infante, que lleva a cabo acoplamientos de tercer orden o sociales, lleva a cabo acoplamientos estructurales durante la interacción comunicativa con otros organismos. Esta interacción entre dos sistemas, constituye de por sí un nuevo sistema (Maturana y Varela, 1990) que funciona a partir de una estructura que, a su vez, se acomoda y cambia de estado. De este modo cualquier cambio en uno de los organismos provoca cambios en el otro; es decir, que durante el desarrollo ontogénico del niño, no solamente éste se ve sometido a acomodaciones de la estructura, sino que quienes se relacionan con él, como padres, cuidadores o educadores, sufren a su vez acomodaciones estructurales. De esta forma, la cognición del mundo del niño está no solamente mediada por su interrelación con otros organismos, sino por su propia influencia sobre los mismos en un proceso de mutuo acomodamiento recursivo.

## 4.2. El desarrollo cognitivo en la preadolescencia

En los párrafos sucesivos, nos ocuparemos de realizar una perspectiva de lo que sucede en el aparato cognitivo del niño en el rango de edades que va de los 6 a los 12 años. Para realizar esta exposición, partiremos de dos perspectivas: la primera desde la *estructura del pensamiento* y la segunda desde el *procesamiento de la información*. La primera se ocupa principalmente de los estadios o evolución de la estructura cognitiva, mientras que la segunda pone el acento en la forma en la que la información se procesa, desde el punto de vista de la capacidad, la velocidad y la organización.

Con relación a las teorías consideradas clásicas respecto a la *estructura cognitiva*, mencionaremos la aproximación de Piaget quien consideraba que los niños de 6 a 12 años, acaban de superar la etapa sensoriomotora (2 a 6 años) donde el niño tiene un pensamiento de naturaleza intuitiva, calificado como egocéntrico. Estos planteamientos han sido refutados por la psicología posterior, la cual considera que la inconsciencia prelógica y presimbólica del pensamiento infantil de la etapa sensoriomotora, postulada por Piaget, no tiene las características propias del pensamiento egocéntrico. Según los experimentos realizados por Donaldson (1978), el niño es capaz de ponerse en el punto de vista del interlocutor, y por lo tanto, puede penetrar el mundo exterior. El niño de esta edad debe refinar sus conocimientos del contexto, lo que no significa que no posea ya esquemas o marcos interpretativos.

Por otra parte, los niños a partir de los 7 años, según las teorías de Piaget (1936), disponen de esquemas que les permiten realizar tareas operadas de *reversabilidad*; es decir, dotadas de la capacidad de concebir una acción y su contrario. Este criterio, sin embargo, se aplica solo en el mundo concreto y no en las abstracciones. La posibilidad de aplicarlo a lo abstracto, tendrá lugar solo cuando el paso del tiempo instaure las condiciones biológicas para

ello. Esta descripción de la mente del niño que se encuentra en la etapa de las *operaciones concretas*, es desvirtuada posteriormente desde el enfoque *funcional*, dado que posteriores experimentos señalan que la capacidad de aplicar el criterio de *reversibilidad* a operaciones abstractas no depende tanto del aspecto etario del infante, como de la experiencia individual del niño en los diferentes dominios (Perinat, 2010).

En otro orden de ideas, los experimentos de Karmiloff-Smith (1974) explican la mente infantil a partir de tres niveles de *representaciones mentales*. En el primer nivel, las representaciones mentales son esquemas operativos simples, no interrelacionados o coordinados; en el segundo nivel, el niño se muestra capaz de interrelacionar las representaciones entre sí y empieza a abordar aspectos de generalización; en el tercer nivel, el niño finalmente es consciente de sus representaciones mentales y puede verbalizar esta conciencia.

Para Martí (2014), desde el punto de vista de la *estructura del pensamiento*, los niños de 6 a 12 años tienen una mayor *descentración* del pensamiento en contraposición a la *centración* característica de la etapa preescolar; es decir, los niños en esta etapa son capaces de percibir diferentes dimensiones al interior de un solo problema, mientras que los niños más pequeños tienden a centrarse en un solo aspecto de un problema complejo según Flavell, Piaget e Inhelder (citados en Martí, 2014). Otra característica de la estructura cognitiva de esta edad, es la capacidad de inferir la realidad más allá de la apariencia de los fenómenos. En este sentido, los niños mayores de 6 años son capaces de profundizar en lo observado y a partir de esto hacer inferencias que no se restringen directamente a lo evidente. Lo anterior implica una mayor capacidad de cuestionamiento y también una mayor confianza en el propio juicio.

#### 4.2.2. Atención y memoria en el preadolescente

Siguiendo el razonamiento de Martí (2014) y desde la perspectiva del *procesamiento de la información*, los niños de 6 a 12 años entienden qué significa pensar y qué implicaciones tiene hacerlo bien o mal según Flavell (citado en Martí, 2014). Las investigaciones en el ámbito del procesamiento de la información establecen que la mente humana requiere de tiempo para cumplir las diferentes fases de codificación, comparación, almacenamiento y recuperación, esenciales para procesar la información. La capacidad de realizar eficazmente estas etapas mejora con la edad y genera procesos cognitivos más complejos según Klahr (citado en Martí, 2014).

En este sentido, los niños de 6 años en adelante tienen una mayor velocidad y amplitud de procesamiento, logrando realizar diversas acciones al mismo tiempo (Martí, 2014). Este aumento de la capacidad de procesamiento que le permite realizar tareas complejas que implican tomar en cuenta más de un aspecto de la realidad, ha sido explicado desde dos perspectivas: una perspectiva *estructural* (relacionada con una maduración desde el punto de vista neuronal) y una perspectiva *funcional* (relacionada con la puesta en marcha de nuevas estrategias que no implican cambios biológicos).

Las hipótesis *estructurales* consideran que este cambio se origina en una maduración neuronal, en particular, según Martí (2014, p.331) la “mielinización de las vías nerviosas y la maduración del córtex central”. Este cambio permite mejorar la *energía* atencional que los niños enfocan en un tiempo breve. Por otra parte, las hipótesis *funcionales* se centran en tres aspectos: el primero, concibe la experiencia y la práctica como los motores del cambio que permiten mejorar la capacidad; la segunda, concibe el uso de estrategias de procesamiento de información (como por ejemplo, la atención selectiva o la adaptación de operaciones aritméticas a los datos



disponibles) para hacer el pensamiento más efectivo; y finalmente, la tercera se orienta en la existencia de ayudas externas como el lenguaje escrito, el lenguaje matemático y el uso de ordenadores, que le permiten al niño procesar la información de forma más independiente y autónoma.

En otras palabras, los niños de edades que oscilan entre 6 y 12 años, tanto por sus características *estructurales* como por sus características *funcionales*, poseen, entre otros, una mejor *atención selectiva* que les permite adaptarse en forma económica a las exigencias de la tarea de procesamiento. Además, disponen de una *memoria más estratégica* que posibilita la retención y recuperación de información a través de mejores estrategias nemotécnicas; también disponen de mejores herramientas *metacognitivas* en la medida en que gestionan una mayor conciencia respecto a sus procesos mentales, y tienen la capacidad de evaluar positiva o negativamente la ejecución de tareas complejas.

Respecto a la *atención selectiva* podemos señalar que, si bien los más pequeños poseen ya un desarrollo de estas capacidades, es notorio como la atención se enfatiza en la edad que nos ocupa. Asimismo, esta capacidad se relaciona con un control más voluntario y autónomo, capaz de fijarse en los datos relevantes y dejar por fuera los irrelevantes. Es evidente entonces como a partir de los 8-9 años los procesos atencionales ganan adaptabilidad; es decir, son capaces de modificarse de forma eficaz y de ajustarse a las situaciones. De este modo, la atención se extiende desde el punto de vista temporal, pues los niños pueden fijar su atención por un periodo relativamente menor que los niños más jóvenes. Esta prolongación temporal de la atención se suma a la selectividad ya mencionada, dando lugar precisamente a una mayor *atención selectiva*.

En cuanto al *almacenamiento de la información*, se considera que mejora no solo cuantitativamente, sino también cualitativamente en esta franja de edad. En este sentido, el

infante a partir de los 6 años no solo tiene una mejor capacidad de almacenamiento sino una memoria más *estratégica*, que le permite procesar mejor los datos almacenados. Esta mejoría se debe a un desarrollo de las capacidades de almacenamiento y recuperación de la información. Las principales estrategias hacen referencia al repaso, a la organización y a la elaboración, las cuales se convierten en acciones complejas, intencionales y recurrentes (Martí, 2014). En cuanto a las estrategias de recuperación, podemos mencionar que se hacen más eficaces y flexibles, además de ser apoyadas por los avances provenientes de la escolarización.

En cuanto a la *metacognición*, es posible observar que los niños a partir de los 6 años se muestran más capaces de evaluar sus procesos o acciones, y de poner en marcha estrategias para mejorar el propio rendimiento. De la misma manera, en cuanto a las competencias para regular la conducta cognitiva, los niños de estas edades al confrontarse con un problema evidencian planificación, autoobservación y evaluación de sus acciones cognitivas. Se puede entonces considerar que tienen una mejor planificación de sus tareas cognitivas, que además incluye ayudas externas, en comparación con los niños de edades inferiores (Martí, 2014).

En otro orden de ideas, desde lo metacognitivo más centrándose en lo conceptual, Carey (1985) considera que el desarrollo conceptual del niño tiene igualmente una variación etaria. En los infantes menores de 5 o 6 años, los conceptos (entendidos como ideas acerca de las cosas materiales e inmateriales) aparecen mezclados, desorganizados y carecen de categorización. La capacidad de ampliar el parentesco entre conceptos o de establecer analogías generando una organización se evidencia solo a partir de esa edad. En otras palabras, existe una mutación en las características de la conceptualización y no la ausencia-aparición de esta capacidad. La conceptualización cambia, de un modelo más restringido a un modelo más amplio y jerarquizado, por lo que este proceso requiere una temporalidad determinada.

### 4.3. Desarrollo social y desarrollo de la personalidad del niño de 6 a 12 años

Según Moreno (2014) en este periodo etario se enfatiza la influencia de los pares como motores de socialización. Esta mayor injerencia se expresa, en primer lugar, en las interacciones dado que los niños de ambos géneros incrementan su interactividad con sus congéneres en lo lúdico (aspecto en el que se hace presente el sentido de las reglas o normas), en las interacciones agresivas (que se tornan más verbales y menos físicas) y en las interacciones *prosociales*<sup>43</sup> (que se hacen más frecuentes, se manifiestan aún ante la ausencia de recompensas, en ambientes no familiares, en formas más sutiles, y están orientados por razonamientos más altruistas y desde perspectivas sociales más precisas).

Respecto al género, es importante señalar que existen diferencias entre los comportamientos sociales de los niños y las niñas de estas edades, debido a que estas últimas tienden a expresar una mayor empatía según Eisengerg (citado en Moreno, 2014). Respecto a las relaciones de amistad en este rango de edad, es posible observar que se hacen más estables y recíprocas respecto a las sostenidas por niños de edad preescolar. Los niños de 6 a 12 años establecen vínculos más estrechos y comprometidos, basados en un alto nivel de comprensión mutua.

Entre tanto, en el sentido de *pertenencia al grupo* se empieza a privilegiar el poder social (entendido como la capacidad de un miembro del grupo para ayudar a los otros a alcanzar sus metas) sobre el predominio físico, característico de la jerarquización de los niños más pequeños.

---

<sup>43</sup> Entendemos por *interacciones prosociales*, según Moreno (2014) aquellos "[...] actos que se emiten de manera voluntaria y que sirven para ayudar, compartir, consolar y proteger a otros. En la ejecución de estas conductas la persona puede actuar por motivos egoístas, prácticos o por una preocupación auténtica por el bienestar del otro."

En lo relativo al *estatus sociométrico*<sup>44</sup>, es posible observar que en esta franja etaria se producen cambios que hacen referencia sobre todo a la fase de *consolidación o mantenimiento* del estatus, que se ubica después de la fase de *emergencia* y antes de la fase de *consecuencias*. En este sentido, cuando un niño adquiere un estatus frente a un grupo, lo mantiene; en otras palabras, se observa una tendencia a una relativa estabilidad del estatus adquirido tanto entre niños *populares* como entre niños *rechazados y promedio*, mientras que se muestra una menor estabilidad entre los niños *ignorados* y los *controvertidos*. Se ha podido establecer, según Moreno (2014), que los cambios de estatus suelen hacerse en estas edades hacia las categorías más próximas, y menos frecuentemente hacia las categorías más distantes.

Con relación al desarrollo de la personalidad, Palacios e Hidalgo (2014) distinguen las posturas clásicas de Freud (1938) y Erikson (1980). Según Freud (citado en Palacios e Hidalgo, 2014), en este rango de edades se extiende el periodo de latencia, que se caracteriza, respecto al periodo edípico anterior, por una menor conflictividad y una mayor identificación con el mundo de los adultos y sus valores. Por otra parte, para Erikson (citado en Palacios e Hidalgo, 2014) esta etapa se caracteriza por el desarrollo de habilidades sociales que permiten al infante identificarse con una polaridad *laboriosa* en contraposición con una polaridad de *inferioridad*.

Estas posturas han sido matizadas por la psicología evolutiva, pues desde esta perspectiva se considera que no existen tales fronteras entre las diferentes etapas del desarrollo, sino que más bien hay una continuidad entre ellas. La psicología evolutiva enfatiza la forma en la que se avanza en el conocimiento del propio yo en dos direcciones: el *autoconcepto* y la *autoestima*.

---

<sup>44</sup> Sociometría según Bronfenbrenner (1945) es el método para descubrir, describir y evaluar la estructura, desarrollo y estatus social en los grupos mediante la medición de aceptación y rechazos entre los individuos.

Entre los 6 y 12 años el *autoconcepto* adquiere una mayor complejidad, coherencia y estabilidad, así como también se observa una mayor abstracción, relatividad y un evidenciarse de aspectos internos. Respecto a la *autoestima*, se torna más diferenciada y se manifiesta tanto en la propia valoración de aspectos concretos (como el aspecto exterior y las destrezas físicas), como en una valoración global del yo. Es importante mencionar que a partir de los 7 – 8 años, el rol de los pares se acentúa en la consolidación de la autoestima, ya que se establecen comparaciones constantes entre el propio yo y el resto del grupo. Esta mayor importancia del grupo de iguales se incrementa a lo largo de esta etapa, pese a que los padres continúan ejercitando una fuerte influencia (Palacios e Hidalgo, 2014).

En otro orden de ideas, el desarrollo emocional en este rango de edades se complejiza, pues se empiezan a aceptar emociones contradictorias respecto a una misma situación, como por ejemplo el experimentar enfado y tristeza de forma simultánea en una interacción social determinada. El control de las emociones en niños mayores de 6 años también se incrementa en cuanto logran diferenciar las experiencias internas de las externas, e incluso, en la medida en que se avanza en este periodo etario, pueden no manifestar sus sentimientos mediante estrategias de modificación de la conducta.

#### **4.4. Desarrollo de la lectoescritura en el niño de 6 a 12 años**

En el presente párrafo haremos una revisión del desarrollo de la lectoescritura en niños, a este respecto partiremos de los conceptos de *competencia lectora* en Martí Sánchez (2015). En este sentido, empezaremos por mencionar que la *competencia lectora* comprende también las destrezas de escritura, y se define como la capacidad “de leer con comprensión y de escribir con

efectividad” según Reimers y Jacobsen (citado en Martí Sánchez, 2015). En lo que hace referencia a la específica adquisición/aprendizaje de la misma, se distinguen tres etapas:

Tabla 14.

*Etapas de la competencia lectora en el niño*

<b>Aprender a leer</b>	Niveles ejecutivo y funcional	Comprensión literal	6-9 años
<b>Leer para aprender</b>	Nivel instrumental	Reorganización de la información	9-11 años
<b>Aprender a disfrutar de la lectura</b>	Nivel epistémico y crítico	Comprensión inferencial	12-16 años
Comprensión crítica			

Fuente: Martí Sánchez, 2015

En la primera etapa encontramos el *nivel ejecutivo* (que se relaciona con la interpretación de lo escrito) y el *nivel funcional* (el lector va más allá de la comprensión de las palabras y logra entender el sentido global). En la segunda etapa encontramos el *nivel instrumental*, donde el lector es capaz de extraer la información implícita en el texto para un objetivo determinado. Finalmente, en la última etapa encontramos el nivel epistémico y crítico, donde el lector es capaz de interactuar con el texto desde su propia perspectiva, además, entiende que el texto contiene una perspectiva epistémica particular dada por el autor.

Entre tanto la *comprensión lectora*, esencial en la adquisición de la respectiva competencia es, según Escudero (citado en Martí Sánchez, 2015), la capacidad que tiene el lector de comprender el significado de un texto estableciendo relaciones entre sus partes a partir de una representación mental “coherente y conectada” [...] “y susceptible de ser evaluada”.

Las fases de la *comprensión lectora* son: *comprensión literal*, *reorganización de la información*, *comprensión inferencial*, *lectura crítica* o *juicio valorativo* y *valoración lectora*. Cada una de las anteriores fases se domina paulatinamente a lo largo del proceso de alfabetización del niño y de su desarrollo cognitivo. En caso de que no se lleguen a dominar adecuadamente las fases básicas, no será posible alcanzar un dominio eficaz de las superiores; es decir, que no se logrará realizar una representación mental coherente y conectada de nivel inferencial crítico y valorativo.

En cuanto a la *competencia escritora*, como parte integrante de la *competencia lectora*, se puede afirmar que evidentemente la adquisición de esta competencia debe estar precedida de la adquisición de la lectura. En este sentido estaríamos hablando de una competencia superior en la que se conjugan aspectos fonéticos/fonológicos, léxico/semánticos y grafémicos que implican mayores destrezas cognitivas que la lectura. Los niveles de desarrollo de la escritura según Montealegre y Forero (2006), quienes citan el estudio de Ferreiro y Teberosky (1988), son:

- Primer nivel: *hipótesis del nombre*, en esta fase el sujeto considera la escritura como una representación de los objetos, mas no del lenguaje hablado.

- Segundo nivel: *hipótesis silábica*, en la cual cada grafema es considerado una representación de la sílaba. En esta fase, ya la escritura es un objeto diverso del objeto representado.

-Tercer nivel: *conceptual*, en el cual, ante la no correspondencia entre el número de fonemas y el de grafemas, el niño recurre a nuevas estrategias cognitivas que lo conducen finalmente a concebir el lenguaje escrito como una representación del hablado.

Por otra parte, para Martín Vegas (2018) el aprendizaje de la lectoescritura es clave en la educación primaria pues sienta las bases del aprendizaje en general y de la comunicación

académica; este último aspecto se relaciona con el desarrollo de habilidades orientadas a la redacción de textos mayormente extensos y con un formato diverso al de la comunicación oral. Asimismo, el aprender a leer y a escribir es un esfuerzo mental superior dado que es de tipo *consciente*, en oposición a la *naturalidad* de la comunicación oral.

Respecto a la edad más adecuada para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura, existen opiniones contrapuestas (Martín Vegas, 2018). De un lado, los detractores del aprendizaje temprano, consideran que antes de los 6 años, las prácticas de lectura y escritura resultan desagradables y desmotivantes, anulando parte de la curiosidad, de la natural creatividad infantil y causando comportamientos agresivos en las escuelas que se empeñan en enseñar la escritura precozmente (Almon y Miller, citado por Martín Vegas, 2018). En este sentido, según (Suggate, 2012, citado por Martín Vegas, 2018), no se ha comprobado que exista una relación ventajosa entre el aprendizaje temprano de la lectoescritura (5 años) y el nivel de lectura y escritura alcanzado a los 9 años. Tomando en cuenta lo anterior, el aprender a leer y escribir es comparable con el aprender a andar, pues los niños que adquieren la habilidad de marcha a los 9 meses no alcanzan mayores habilidades que quienes aprenden a caminar a los 15 meses.

Desde el punto de vista opuesto, las teorías a favor de un aprendizaje precoz de la lectoescritura, consideran que no se puede comparar el andar con el saber leer y escribir puesto que en general las personas sanas suelen caminar perfectamente, mientras que muchos adultos y niños tienen problemas de lectura y/o de escritura. Esto se desprende de que las habilidades de lectoescritura no se agotan con el conocimiento del código sino que tienen que ver con una serie de procesos mentales complejos, tales como la inferencia y la reflexión, que a su vez permiten adquirir nuevos conocimientos. Del mismo modo, escribir implica un acto comunicativo en el que es necesario saber expresarse con elocuencia, precisión y fluidez respecto a un público



determinado y por lo tanto las habilidades requeridas son amplias y difíciles de aprender en un arco de tiempo relativamente extenso.

En vista de las dificultades enunciadas, la autora se decanta por una postura en la que la edad del aprendizaje debe ser estudiada en cada caso individualmente y este momento de iniciación necesariamente tiene que ser precedido de una estimulación previa que se iniciará cuanto antes, tomando en cuenta la complejidad y prolongada extensión del proceso (Martín Vegas, 2018). Esta preparación consiste, en primer lugar, en motivar el *desarrollo lingüístico* del niño y en segundo lugar, en el llamado *fomento lector* o estimulación a la lectura; es notable en ambos casos, como la lectura en voz alta a niños y bebés, es un recurso importante pues permite ampliar el repertorio léxico, la comprensión lectora, la familiaridad con los libros y la motivación hacia el acto de leer.

#### **4.5 Desarrollo de la literacidad en el niño en edad escolar**

Según Cassany (2005) la literacidad “abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (p.38). En este sentido, la literacidad incluye: el *código escrito*, constituido por el aparato formal y demás aspectos convencionales de la escritura; los *géneros discursivos*, que se relacionan con las diferentes formas pragmáticas, culturales o discursivas de los textos escritos; los *roles de autor y lector*, relacionados con las funciones de los interlocutores; las *formas del pensamiento*, relativas a las percepciones de la realidad condensadas en el texto escrito; la *identidad y el estatus* como individuo, colectivo y comunidad que se ha alcanzado a través del uso del discurso escrito; y finalmente, los valores y representaciones culturales elaborados a partir del mismo (Cassany, 2005).

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos señalar que la literacidad va más allá de la adquisición del código escrito, incluye muchas otras dimensiones que van desde aspectos netamente lingüísticos hasta prácticas e identidades sociales. Además, este concepto prevé una interacción entre el receptor y el texto en un horizonte pragmático de uso. En otras palabras, según Aceves-Azuara y Mejía-Arauz (2015) la literacidad se relaciona con una “práctica social de comunicación” (p.76). En este orden de ideas, la literacidad actualmente según Cassany (2005), ha reorientado su campo de investigación hacia un enfoque netamente sociocultural, dejando a un lado el enfoque exclusivamente lingüístico o psicológico. Este campo de estudio ha evolucionado hacia nuevos intereses emergentes relacionados con los nuevos desarrollos de las tecnologías de la información. Estas nuevas formas son: la *multiliteracidad*, relacionada con la facilidad de acceso a una gran cantidad de textos en tiempos abreviados a través de internet; la *biliteracidad*, que hace referencia al uso de más de una lengua; la *literacidad electrónica*, entre tanto, está constituida por los nuevos géneros discursivos, tales como el e-mail, el chat, las redes sociales, etc.

Estos fenómenos sin duda están irrumpiendo de forma vigorosa en los procesos de adquisición del código escrito y de sus prácticas culturales en los niños de edad escolar. Desde este punto de vista, la escuela se enfrenta a nuevos desafíos que van mucho más allá de la mera obtención de este código, y sus mecanismos formales abarcan otras dimensiones pedagógicas que implican ubicar el texto en el seno de una tradición cultural.

A partir de esta perspectiva, el desarrollo de la literacidad en aprendientes bilingües y en zonas de contactos entre lenguas y culturas (como el caso particular que nos ocupa en esta investigación), debe concebirse como una práctica pedagógica que prevea la enseñanza de la lengua, a partir de la adquisición de destrezas de comunicación intercultural entre las diferentes

matrices culturales de las lenguas meta en situación de contacto. Solo de este modo, concibiendo la literacidad como un fenómeno múltiple, plurilingüe y que se manifiesta cada vez más en géneros propios del entorno digital, se logrará involucrar a los aprendientes en procesos de recepción y generación de significados relevantes, a través del discurso escrito, en el entorno de la sociedad red (Castells, 2009). Esta capacidad de transmitir significados constituye sin duda uno de los objetivos más urgentes en la educación de niños pertenecientes a una minoría étnica, pues de este modo lograrán integrarse a prácticas comunicativas eficaces que les permitan fortalecer su identidad lingüística y cultural y, al mismo tiempo, ejercitar plenamente sus derechos democráticos.

Con las anteriores consideraciones cerramos este capítulo que ha buscado exponer las principales teorías del desarrollo del niño, las características cognitivas de la etapa que nos ocupa y sus relaciones con la adquisición del código escrito. A continuación, en el capítulo V haremos una exposición detallada de la teoría acerca de las actitudes lingüísticas, desde sus referentes teóricos más generales hasta los particulares de la lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje de las lenguas.

## **Capítulo V: Actitudes lingüísticas (AL)**

En este capítulo haremos una exposición de diferentes aspectos de las *actitudes lingüísticas* (en adelante AL). En principio, se llevará a cabo una ubicación disciplinar de los *estudios de actitudes lingüísticas* (en adelante EAL) y se realizará una perspectiva de los mismos, tomando en cuenta los principales autores y líneas teóricas. Asimismo, indagaremos respecto a las relaciones entre consciencia lingüística, inseguridad lingüística, los estereotipos y prejuicios. A continuación, nos adentraremos en el problema de la definición de los EAL y su caracterización a partir de su polisemia y ambigüedad, la definición de los diferentes enfoques y las diferentes aproximaciones a los componentes. Analizaremos entonces las relaciones entre estilo, estándar, prestigio, AL y las connotaciones que se desprenden en las situaciones de lenguas en contacto; además de abordar el estudio de las AL desde lo educativo, pasando por la alfabetización y la formación de las AL y sus implicaciones en ámbito educativo. Por último, haremos una breve perspectiva del estado del tema en cuestión a nivel latinoamericano y en Colombia específicamente.

### **5.1. Transversalidad del campo**

Es indudable que los EAL pertenecen al campo<sup>45</sup> de conocimiento de la sociolingüística y por ende, según la definición de Hudson (1980), al estudio del lenguaje con relación a la sociedad. Sin embargo, esta afirmación respecto a la pertenencia disciplinar no está exenta de controversias, dado que algunos aspectos teóricos y aproximaciones metodológicas desbordan el

---

<sup>45</sup> La noción de *campo* (De Carlo y Anquetil, 2011) se refiere a lo que Pierre Bourdieu conceptualiza como una: "...red de configuraciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones son definidas objetivamente en su existencia y en los condicionamientos que imponen a quien la ocupa, agentes o instituciones, por la situación actual o potencial al interior de la estructura distributiva de la diversa situación de poder (o capital) cuya posición gobierna el acceso a las ganancias específicas en juego en el campo y contemporáneamente de la relación objetiva que tiene con otras posiciones...".

ámbito de la sociolingüística *variacionista*. Por perspectiva *variacionista* entendemos, según García Marcos (1999), aquella que Lavob (1972) denomina *sociolingüística estricta* y López Morales (1989), *sociolingüística hacia adentro*. Se trata de aquella que busca centrarse en la forma en que la sociedad incide en la variación de los niveles de una lengua (y no al contrario, como la denominada *sociolingüística amplia*, o *sociolingüística hacia fuera*). De hecho, los EAL, en la medida en que indagan respecto a aspectos psicológicos que no necesariamente se expresan en variaciones de tipo lingüístico, sino que se refieren, por ejemplo, a la selección de un estilo de acuerdo a los contextos comunicativos o a las dificultades de aprendizaje escolar de una lengua dada, se desplazan hacia el campo de la sociología del lenguaje, de la etnografía del habla o de la didáctica de las lenguas. Desde este punto de vista, García Marcos (1999) describe la complejidad disciplinar de los EAL, señalando que tal complejidad es inherente a la “trabada red de valores” (p.145) que incide en la relación entre sociedad y lengua. Respecto a la forma en la que lo social influye en la ASL, remitimos al apartado 3.1.4 (capítulo III).

De esta forma, podemos considerar que los EAL se sitúan en un campo de convergencia en el que se solapan, como veremos, teorías y métodos de la sociolingüística en sentido estricto, como de la psicología social, la sociología del lenguaje, la etnografía del habla y la didáctica de las lenguas.

## **5.2. Consciencia lingüística, inseguridad lingüística y AL**

Los hablantes establecen una red de valores a partir de la cual determinan sus percepciones acerca de la lengua, bien sea la propia o la ajena, variedades de la misma lengua o lenguas diferentes. Esta red de valores hace referencia al concepto de *consciencia lingüística*.

La *consciencia lingüística*, según García Marcos (1999), es el “saber que los hablantes tienen, tanto de la estratificación social de las variantes, variedades y/o lenguas que pueden integrar el repertorio verbal de una comunidad, como de los parámetros valorativos que se les adjudican” (p. 147-148). En este sentido, la *consciencia lingüística* depende no solo de que el hablante disponga de recursos lingüísticos *equifuncionales*, sino que además debe disponer de una variación social de los mismos.

La *consciencia lingüística* genera a su vez un valor de *seguridad o inseguridad* en el hablante. Este concepto, formulado por Lavob (1972), sostiene que las diferencias sociales inciden en la *inseguridad/seguridad*: entre mayores diferencias sociales existan, mayor será la *inseguridad lingüística*. En este contexto, la *consciencia lingüística* es aquella que le permite a un hablante saber si usa correctamente (o incorrectamente) un recurso lingüístico; es decir, si su uso es acorde o no con la norma. Solo a partir de este juicio de su *consciencia lingüística* se genera la inseguridad, pues un hablante que usa inconscientemente un recurso, en otras palabras, que no es consciente de la corrección o incorrección, no sería sensible a la seguridad o inseguridad lingüística.

La *consciencia lingüística* está determinada, asimismo, por aquello que Hudson denomina el *modelo de lengua* del hablante. Este *modelo* es un espacio único y singular, resultado de la forma singular en la que el individuo filtra sus experiencias y comprende parámetros lingüísticos y extralingüísticos, según Hudson (1980) “...una vez que una persona ha construido un modelo de lengua multidimensional desde su punto de vista, debe decir dónde colocarse él mismo dentro del modelo” (p.23).

En este sentido es importante señalar, que la *consciencia lingüística*, en tanto se define a

partir del modelo de sociedad y lengua del individuo no es un fenómeno de grupo, sino un fenómeno de naturaleza individual que acontece en un ambiente social dado. No obstante, es importante señalar que este carácter individual de la *consciencia lingüística* está matizado por la existencia de *estereotipos y prejuicios*, que inciden en la misma del individuo.

De este modo, conceptos estrechamente ligados a la consciencia lingüística como la inseguridad/seguridad lingüística, el modelo de lengua, los estereotipos y prejuicios que intervienen en la formación de la misma, juegan un rol decisivo en la caracterización de las AL. Sin embargo, la consciencia lingüística no abarca todos los aspectos de las AL como veremos a continuación, hay otros factores relacionados con el comportamiento y con la interacción comunicativa que involucran, moldean y transforman las AL de un individuo o grupo.

Respecto a la edad de formación de las AL, los resultados de las investigaciones son contrastantes. Los estudios de Lambert (1967) realizados en niños bilingües (inglés/francés), arrojaron datos que situaron la edad de consciencia del propio idiolecto en torno a los doce años. Posteriormente, un estudio de Giles y Powesland (1975) en niños británicos demostró que estos adquieren una valoración acerca de los sociolectos hacia los doce años de edad, y solo hasta los diecisiete años acerca del propio. Por último, los estudios de Schneiderman (1976), en ámbito canadiense, disminuyeron el rango de edad señalado a los cinco años.

Estos datos son relevantes para nuestra investigación debido a que la población estudiada comprende edades entre los 9 y 13 años. De este modo, los resultados nos permitirán inferir el grado de consciencia, tanto respecto al propio idiolecto como a los otros sociolectos del entorno inmediato, y contrastarlo con los resultados de los estudios citados.



### 5.3. Estereotipos, prejuicios y AL

El prejuicio, para Allport (1954), es una actitud hostil hacia un individuo que hace parte de un grupo social, al que se le atribuyen características negativas que *caracterizan* al grupo. En este sentido, el prejuicio no es solamente un juicio racional de valor, sino que contiene un elemento emotivo o irracional que transfiere automáticamente las características del grupo al individuo y viceversa. Desde este punto de vista, los prejuicios estarían constituidos por un juicio de valor, por una caracterización de tipo moral y por un sentimiento de hostilidad.

Por su parte los estereotipos, según Garrett (2010), tienen una función precisamente de categorización, de *caracterización* social. El estereotipo permite fragmentar la realidad social en un espectro de grupos sociales a los que se les atribuyen determinadas categorías. Estas categorías tienden a homogeneizar a los individuos pertenecientes al mismo y a acentuar las diferencias entre los diferentes grupos. Esta homogeneización interna y diferenciación externa es la base del estereotipo.

De este modo, el estereotipo es uno de los componentes del prejuicio, en la medida en que caracteriza los grupos sociales a partir de determinadas categorías. Estas categorías están basadas en los juicios de valor, de los cuales se nutre el prejuicio cuando se desencadena la actitud hostil. Es a partir del estereotipo que el perjuicio se pone en marcha, y es a partir de la forma en la que el estereotipo *parcela* la realidad social y establece límites entre la propia identidad y la ajena.

En el campo de las AL, las diferentes variedades o estilos de una lengua, o en el caso de las situaciones de lenguas en contacto, las diferentes lenguas, los estereotipos permiten que se establezcan predicciones y negociaciones en la interacción comunicativa. Esto es posible porque

los estereotipos confinan a los hablantes dentro de los límites de grupos cerrados, que a su vez están incluidos en conjuntos más amplios, previamente definidos a partir de una red de valores. Esta red de valores establece distinciones entre los grupos sociales, señalando fronteras de diversidad hacia el exterior de los grupos y de homogeneidad hacia el interior de los mismos. Este orden estereotipado de la realidad social es un continuum de significados, donde los valores atribuidos a un grupo social dado sirven de línea de frontera respecto a los valores del grupo contiguo. De este modo, el hablante, cuando se enfrenta a una interacción comunicativa, sitúa a su interlocutor en este orden estereotipado y pone en marcha determinados recursos lingüísticos y extralingüísticos de su repertorio y no otros.

Por otra parte, el papel del estereotipo es también explicativo, pues permite que los diferentes grupos sociales se relacionen a partir de una comprensión del sistema de valores que subyace en cada una de las identidades. Para Garrett (2010), este aspecto no solo jerarquiza la posición de los diferentes grupos sociales en determinado contexto, sino que además sitúa al individuo dentro de un grupo y le permite establecer relaciones con los grupos dominantes.

Entre tanto, para Miquel (2004) desde la perspectiva concreta de la didáctica de la lengua, las *presuposiciones*, *los símbolos*, *las creencias*, *los modos de clasificación* y *las actuaciones* son las unidades de análisis que nos permiten entender las diferentes culturas, influyen en las AL de los hablantes y por ende, gobiernan las interacciones comunicativas. Las *presuposiciones* según Miquel (2004) son “[...] pautas inconscientes, creadas y compartidas por los miembros de una determinada cultura, cuyo cumplimiento es esperado por todos” (p.522), están presentes en el inconsciente de los actores del acto comunicativo y dominan los actos de habla de forma implícita. En cuanto los *símbolos*, Miquel (2004) afirma que “[...] están en el contexto y dan

información previa a la actuación lingüística, determinándola en muchos de los casos” (p.519); se caracterizan por ser opacos para personas de otras culturas y no son tomados en cuenta en su justa dimensión, lo cual genera una inadecuación del acto comunicativo. Las *creencias*, entre tanto, son axiomas que se imponen con fuerza de verdad (sin tenerla *per se*) a quienes forman parte de una cultura determinada e influyen en los actos de habla y en la interacción. Los *modos de clasificación* se relacionan con la manera en que cada cultura secciona y crea una taxonomía de la realidad, y en consecuencia, el conocimiento de esta clasificación cultural del mundo permite que los hablantes se ubiquen en el contexto y realicen interacciones eficaces. Finalmente, las *actuaciones* son una serie de pautas preestablecidas por los códigos culturales, que permiten la existencia de un ajuste con lo esperado en la interacción comunicativa, o un desajuste en caso contrario.

#### **5.4. Definición y características de las AL**

El estudio de las AL es, en principio, un ámbito de interés de la psicología social y se desplaza en un segundo momento hacia la sociolingüística, en la segunda mitad del siglo XX. Durante las décadas subsiguientes, el interés hacia este tipo de estudios en el área lingüística se expresó no solo en una reflexión respecto a las actitudes hacia la lengua, sino hacia sus hablantes (Fasold, 1990). Los EAL proliferan en una creciente diversidad que va desde el variacionismo, la etnografía del habla, las lenguas en contacto, la dialectología perceptiva y la lingüística aplicada (ver capítulo III).

Este interés multidisciplinar hacia los EAL ha implicado un abordaje múltiple de la cuestión, y una heterogeneidad en su conceptualización y caracterización. Desde la psicología

social, el aporte de Fishbein y Ajzen (1975) definen las AL como "...the amount of affect for or against some object." (p.11). En esta noción el concepto de afecto (o desafecto) es central en la medida en que las experiencias afectivas del individuo son aquellas que lo predisponen a dar una respuesta consistente; es decir, mismo tipo de respuesta hacia un objeto (sujeto) dado.

Entre tanto Allport (1954) vincula el concepto de actitud con el de prejuicio, considerando que, junto a las creencias, determinan la actitud favorable o desfavorable. En este sentido, las actitudes son mucho más inamovibles que las creencias debido a que estas últimas pueden ser cambiadas a partir de una lógica o razonamiento. Esta distinción entre prejuicio, actitud y creencia resulta útil a medida que se enfatiza el aspecto *intangible* de las actitudes, y permite establecer la dificultad de su observación directa. Esta caracterización de las actitudes lingüísticas generó un sesgo metodológico en los EAL, que será precisamente el que seguiremos en esta investigación.

Otro autor como Oppenheim (1982), quien incorpora aspectos cognitivos y comportamentales a su caracterización, se inclina también por la *intangibilidad* de las AL, pues señala que solo pueden ser inferidas a partir de las reacciones emocionales de los sujetos; en otras palabras, que se pueden inferir a partir de la observación del comportamiento. No obstante, estudios como el de La Piere (1934) demuestran que no es posible en todos los casos extrapolar la actitud del comportamiento, debido a que no siempre este último establece una relación coherente de causa/efecto con la actitud<sup>46</sup>. Esta falta de conexión se manifiesta en que no siempre

---

<sup>46</sup> El estudio de La Piere (1934), se llevó a cabo en hoteles y restaurantes de los Estados Unidos y reveló que el comportamiento de los gestores de los establecimientos respecto a dos sujetos de nacionalidad china era diferente (mayor aceptabilidad) de la actitud que habían declarado previamente en un cuestionario (menor aceptabilidad) (Garrett, 2010).

las personas actúan de forma armónica respecto a sus actitudes, sino que, por el contrario, el comportamiento puede controvertir la actitud.

Esta diversidad de miradas acerca de las AL ha dado lugar a caracterizaciones detalladas de los diferentes enfoques, entre los más importantes podemos mencionar el estudio clásico de Agheysi y Fischman (1970) y el más reciente de Garrett (2010).

Garret (2010) afirma que:

[...] an actitud is an evaluative orientation to a social object of some sort, whether it is a language, or a new government policy, etc. And, as 'disposition', an attitude can be seen as having a degree of stability that allows it to be identified<sup>47</sup>. (p. 20)

En este sentido, una actitud integra un parámetro evaluativo fundado en modelos que generan una mayor o menor aprobación. Asimismo, pueden identificarse como un reporte estable; es decir, como un reporte *consistente* de acuerdo con los postulados de Allport (1954). Las actitudes están estrechamente relacionadas con la cognición, y por lo tanto comprenden las creencias y las relaciones entre significados. Además, también tienen un componente afectivo pues incluyen los sentimientos que desata el objeto. A partir de lo cognitivo y lo afectivo se desencadena el juicio favorable o desfavorable.

Agheysi y Fischman (1970) dividen el abordaje de las actitudes en dos enfoques: el mentalista y el conductista. Según Allport (1935), el enfoque mentalista supone que las actitudes son una predisposición mental y neuronal, y en consecuencia, son constructos hipotéticos que están confinados a un campo inferencial. Otros autores como Doob (1947), Chein (1948) y

---

<sup>47</sup> [...] una actitud es una orientación evaluativa hacia un objeto social de algún tipo, sea éste una lengua o una nueva política gubernamental, etc. Y, como "disposición", una actitud puede verse como el tener un grado de estabilidad que le permite ser identificado. (*Trad. Nostra*).

Green (1954), desde esta perspectiva mentalista, han formulado una definición que si bien parte de la actitud como un constructo hipotético, tienen una relación directa con el comportamiento manifiesto o con respuestas verbales a estímulos dados.

Por otra parte, la perspectiva conductista pone el acento en la respuesta, es decir, en el comportamiento. Este enfoque es ventajoso en términos metodológicos, ya que al concebir las actitudes como un todo manifiesto, no presenta problemas de observación y puede ser sometido a un tratamiento estadístico convencional. Sin embargo, la crítica a esta perspectiva se centra en la imposibilidad de independizar la actitud como una respuesta a un estímulo específico y por lo tanto, siendo una variable dependiente (y no independiente como en el enfoque mentalista), no sirve para extrapolar o prever otro tipo de respuesta en condiciones similares a las observadas (Alexander y Norman, 1967). Esta distinción entre enfoques mentalistas y conductistas ha sido tomada en cuenta por Fasold (1990) y en ámbito hispanico por López Morales (1989).

### **5.5. Componentes de las AL**

Para Moreno Fernández (1998), las AL tienen tres elementos: una valoración (componente afectivo), un saber o creencia (componente cognoscitivo) y una conducta (componente conativo). Esta concepción tripartita, que prevé una complejidad innata de las AL, es compartida por quienes se inclinan por un enfoque *mentalista*, como Lambert y Lambert (1964), Rosenberg (1960) y Rokeach (1968). Este último en particular concibe, sin embargo, un esquema mucho más complejo para explicar los componentes de las AL; mientras que Rokeach (1968) propone que cada actitud está compuesta por un sistema de creencias, y cada creencia a su vez está constituida por componentes afectivos, cognitivos y conductistas.

En otro orden de ideas, autores que se inclinan por una visión *conductista* de las AL las conciben como unicomponentes. Este es el caso de Osgood *et al.* (1957), quienes sostienen que las AL tienen un único componente afectivo. Por otra parte, para Fishbein (1965) existe una distinción entre actitud y creencia: la actitud tiene un componente afectivo y la creencia dos, uno cognitivo y uno comportamental.

Otra forma de concebir las AL está más relacionada con la dinámica de la comunicación que con sus componentes. Esta teoría, la *teoría de la acomodación comunicativa*, proviene de la psicología social y hace referencia a la forma en la que los hablantes se adaptan en el acto comunicativo a las formas de interacción de sus respectivos *partners*. Giles (1973), quien formula originalmente la teoría, considera que existen estrategias de *convergencia* y de *divergencia* en la interacción. Las estrategias de *convergencia* buscan disminuir las diferencias entre los estilos del discurso de los participantes, y las de *divergencia* buscan acentuar las diferencias. Estas estrategias pueden afectar diferentes niveles de la lengua (fonético/fonológico, léxico/semántico, morfosintáctico) o aspectos extralingüísticos de la comunicación. Es importante señalar que tanto la *convergencia* como la *divergencia* están condicionadas por los estereotipos lingüísticos de una comunidad de habla. En otras palabras, la *teoría de la acomodación* hace referencia a la forma en la que el estilo del discurso de un hablante influye en el de sus coparticipantes durante la interacción comunicativa, puesto que estos tienden a *acomodar* su estilo a partir de un sistema de valores lingüísticos relacionados con el prestigio.

Es importante señalar que la *convergencia* y la *divergencia* no son estrategias excluyentes; es decir, que pueden tener lugar al mismo tiempo en diferentes niveles de la lengua (Garrett, 2010). Asimismo, se puede observar que existe una *convergencia asimétrica*, según los

hallazgos de White (1989). En este tipo de convergencia, uno de los participantes de la interacción puede usar estrategias de acomodación; mientras que los demás participantes pueden no empeñarse en dichas estrategias.

Otro modelo de AL en el que prima la dinámica de la interacción sobre el enfoque o los componentes, según Moreno Fernández (1998), es el de Street y Hooper (1982). Este modelo sostiene que los procesos cognitivos y conativos se determinan a partir de los juicios de valor y de los usos lingüísticos. En la interacción comunicativa, se parte de un proceso de acomodación del habla y a partir de la percepción del mensaje se manifiesta la respuesta valorativa. A su vez, esta respuesta valorativa está determinada por el ambiente de enunciación.

Desde el campo netamente sociolingüístico, López Morales (1989) propone un modelo en el que se distingue claramente entre actitud y creencia. Las actitudes dan origen a comportamientos (aspectos conativos) de aceptación y rechazo; y son, desde este punto de vista, el único componente. Las creencias, que dan origen a las actitudes, están conformadas por aspectos relacionados con la cognición de los usos lingüísticos de una comunidad dada y de un componente afectivo respecto a los usos lingüísticos. Cabe resaltar que las actitudes pueden ser negativas o positivas, nunca neutras, pues estaríamos ante una ausencia de actitud. Justamente en el fenómeno de las actitudes neutras o ausentes, podemos entender la dinámica entre actitud y creencia en el modelo de López Morales (1989), debido a que una creencia puede dar origen a una actitud neutra; es decir, a una ausencia de actitud. En la actitud de aceptación o rechazo interviene la *consciencia lingüística*, dando lugar a la *inseguridad lingüística*, en caso de que el uso no sea acorde con la actitud.



## 5.6. Estilo, estándar y AL

Para Giles (2014) el estilo del discurso puede ser diagnosticado socialmente, estereotipado y dotado de un mayor o menor prestigio. Este proceso en el que una variedad lingüística se estereotipa no tiene que ver con causas intrínsecamente lingüísticas, sino con causas histórico-políticas que permiten establecer una relación entre poder y actitudes lingüísticas. Asimismo, para Giles (1972) el acento que interfiere en la difusión de variedades estandarizadas y no estandarizadas de una lengua puede ser un componente altamente predictivo de los juicios sociales, y por ende, de las actitudes lingüísticas.

Desde esta perspectiva, las AL no son esquemas sociales inmutables en la medida en que el estatus de una variedad puede cambiar de acuerdo a diversas circunstancias sociales. El juicio social de una variedad estándar o no estándar se relaciona entonces con la teoría de la *acomodación comunicativa*, a partir de la cual el hablante realiza una selección de un repertorio lingüístico, tomando en cuenta aspectos internos como son los estados emocionales y psicológicos; y aspectos externos, como el tipo de conversación, las características físicas del canal, la informalidad o formalidad, la dimensión pública o privada (Giles y Powesland, 1975).

De este modo, Giles y Ryan (1982) proponen un modelo de AL que posicionan las variaciones de estilo en dos continuum que permiten ubicar diferentes polaridades: el continuum *grupo/persona* y el continuum estatus (*poder*)/*solidaridad* (Moreno, 1998). En este modelo, la publicidad/formalidad y la privacidad/informalidad, en relación con la mayor o menor solidaridad que se desprende de la pertenencia o exterioridad a un grupo social, genera el uso mayor o menor de elementos estilísticos que tienen que ver con el estatus de los participantes de la interacción. Este aspecto de la *solidaridad lingüística*, según Giles y Ryan (1982), es

determinante en la supervivencia de las lenguas minoritarias y en que las políticas de planificación de una lengua se lleven a cabo con éxito.

### **5.6.1. Prestigio, lenguas en contacto y AL**

En las AL que determinan selección de su repertorio lingüístico, el hablante no solamente toma en cuenta aspectos lingüísticos sino también extralingüísticos. Entre estos aspectos se incluye el prestigio, concepto estudiado en los trabajos pioneros de Giles (1975) y en el ámbito hispánico por López (1996), Alvar (1996) y Moreno (1990), entre otros. Consideramos que este concepto es de gran importancia para el presente trabajo de investigación ya que, a partir de las tensiones entre prestigio e identidad, se individualizaron las variables y se realizó la lectura de los datos.

El prestigio no es un valor objetivo, ni un atributo intrínseco a una variedad lingüística. El concepto de prestigio, según Giles (1975), quien extrae sus conclusiones de los estudios realizados acerca de las variedades más prestigiosas del inglés y del francés, no se relaciona con aspectos intrínsecos de la lengua sino con las políticas, los procesos de normalización y la normativización, todo lo anterior basado en la lingüística. En este sentido, el prestigio está relacionado con la *órbita social*, en cuanto selección de los trazos considerados estándar, y en la *órbita individual*, con las AL del hablante.

El prestigio no cumple solamente un rol en las variedades de una misma lengua sino en las situaciones de lenguas en contacto, pues en pocas ocasiones se emplean en el mismo dominio y en los estudios de AL. En particular, los estudios de Lambert (1960) (entre francófonos canadienses) demuestran que el estatus sociocultural de la respectiva lengua, es decir, su

prestigio, se atribuye de acuerdo a sus posibilidades de ascenso social. En este caso, la lengua prestigiosa aparece como dominante y se privilegió su uso en el dominio educativo y público. Del mismo modo, las lenguas que se perciben como menos prestigiosas pueden sufrir desplazamiento lingüístico, como es el caso de la lengua toba en Bolivia (Hecht, 2011) y del quichua en Ecuador (Haboud,1998).<sup>48</sup>

Para Alvar (1996) se entiende por prestigio la aceptación de un tipo de conducta considerado mejor que otro, y es aquello que permite establecer la percepción de una variedad lingüística. Justamente esta *consideración* es lo que confiere el *carácter abarcador* de *lengua* a una variedad, mientras que confina a *dialecto* (*variedad restringida*) a otras variedades.

Entre tanto, para Moreno (1998) el prestigio puede ser considerado como actitud o como conducta, "...es algo que se tiene y se demuestra, pero también se concede" (p.187). En otras palabras, es un proceso de "...concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a imitación de las conductas de estos individuos o grupos" (p.187). De lo anterior podemos inferir que el prestigio no es un fenómeno estático sino un continuum móvil, en el que se atribuyen más o menos valores normativos y estilísticos a determinada variedad de una lengua.

Estas conceptualizaciones de Alvar (1986) y de Moreno (1998), pueden ser extendidas a la situación de lenguas en contacto en la que un código (lengua mayoritaria), está en situación de ventaja respecto a otro código (lengua minoritaria), como es el caso de las lenguas indígenas en

---

<sup>48</sup> Como veremos los indicios que arroja esta investigación apuntan a que el namtrik, si bien actualmente demuestra vitalidad, podría sufrir de un desplazamiento lingüístico respecto al español. Estos indicios tendrían que ser profundizados por una investigación posterior ya que esta temática desborda los objetivos del presente estudio.

Colombia (Von Der Walde, 2002). Efectivamente, solo hasta hace poco las lenguas indígenas han empezado a ser reconocidas como verdaderas lenguas y no como un código restringido, con poco valor gramatical y estético. Tal como se desprende de las consideraciones incluidas en el capítulo I, eran vistas como lenguas en tono menor, que no habían logrado alcanzar un verdadero estatus estilístico.

#### **5.6.1.1. Normas de prestigio**

A partir de un estudio realizado en el centro de España por Moreno (1990), se han extrapolado los siguientes pares conceptuales que son significativos en el establecimiento de las normas de prestigio:

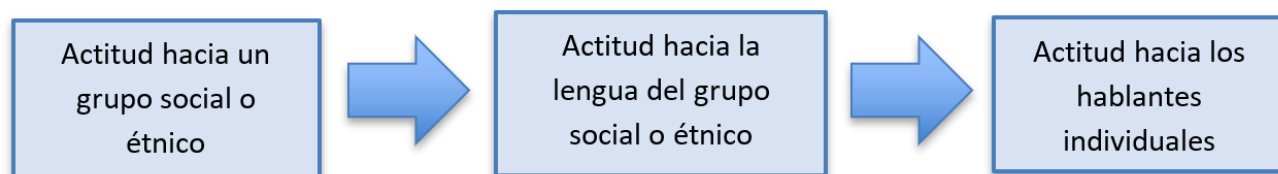
- Prestigio del individuo/prestigio de la ocupación (el primero una atribución personal, el segundo una atribución social).
- Prestigio como actitud/prestigio como conducta (la actitud permite el establecimiento de nuevas formas de prestigio).
- Prestigio vertical/prestigio horizontal (el primero referido a miembros de diferentes estratos sociales y el segundo entre miembros del mismo estrato social).
- Prestigio sociológico/prestigio lingüístico (el primero referido a aspectos extralingüísticos y el segundo a aspectos lingüísticos).

Entre tanto para Trudgill (1972), el prestigio no siempre se manifiesta de forma expresa, sino que existen ocasiones en las que puede permanecer encubierto (*covert prestige*). Este último tipo de prestigio es de difícil aproximación debido a que, por diversas razones, los hablantes mismos pueden no reconocerlo y puede responder a criterios no siempre normativos. En este sentido, la relación entre AL y prestigio no es unidireccional y transparente en todos los casos;

sino por el contrario, se evidencia compleja. El estudio de las AL debe tener en consideración el rol que juega el prestigio entre las diferentes variedades y lenguas objeto de estudio, además estos dos términos comparten una multicausalidad y una multidimensionalidad relacionada con la diversidad de sus componentes (emocionales, relativos al estatus, al estilo, a la relación entre los interlocutores). El prestigio juega un rol en la configuración de los estereotipos y en consecuencia, pertenece a los componentes cognitivos de las AL (de esta forma incide en el componente conativo). En esta dirección de análisis, estudiar las AL de una comunidad de habla conlleva también un estudio del prestigio de las variedades o lenguas en contacto.

### 5.7. Identidad, lenguas en contacto y AL

Para Appel y Muysken (1987), existe una relación entre identidad y AL. Esta relación implica que, en una sociedad, los diferentes grupos sociales o étnicos tienen ciertas actitudes hacia otros grupos, las cuales se transfieren a la lengua del grupo, y finalmente, también a los hablantes de la lengua del mismo.



*Ilustración 8.* Relación entre identidad y AL según Appel y Muysken (1987).

Otros aspectos, que tanto Appel y Muysken (1987) como Garrett (2010) toman en consideración, están relacionados con la forma en la que las AL varían de acuerdo al dominio público/privado o también, por ejemplo, coloquial/académico, entre otros, respecto a la

alternancia de códigos en las situaciones de lenguas en contacto. Estas aseveraciones se basan en los hallazgos de Carranza y Ryan (citado en Appel y Muysken, 1987), sobre grupos de adolescentes chicanos y anglos en Chicago. Los resultados demostraron que el español obtenía una mayor aceptación en el contexto familiar y por el contrario, menor aceptación en el contexto escolar.

Por otra parte, es importante señalar que el concepto de identidad se relaciona estrechamente con el de grupo, con el de nación y con el de nacionalidad. Para Fischman (1972a), las nacionalidades pueden definirse como una unidad sociocultural supra social que se opone a otros a través de criterios de autodefinición. Es justamente este carácter amplio, general, que lo opone al de grupo que tiene una dimensión más local. Entre tanto, la nacionalidad y el grupo étnico se distinguen del de nación porque este último implica la existencia de un territorio y una organización política *ad-hoc* denominada Estado. Por otra parte, un Estado no necesariamente corresponde a una única nación, en contraste, puede ser plurinacional y una nación puede estar conformada a su vez por varios grupos étnicos (noción más restringida) o por varias nacionalidades (noción más amplia).

El Estado colombiano se define como multiétnico y pluricultural (Constitución de 1991). Al analizar esta definición a la luz de la conceptualización de Fishman (1972a), podríamos decir que se reconoce la existencia de varios grupos étnicos dentro de una misma nación. Sin embargo, la nación colombiana se concibe como unitaria y en correspondencia, se concibe unitario el territorio y la organización política.

En otro orden de ideas, los pueblos indígenas colombianos, entre ellos el pueblo misak, se autoreconocen como una nación; es decir, como una nacionalidad o grupo étnico organizada

política y jurídicamente en un territorio. En este sentido, el conflicto con el Estado colombiano, pese a los avances de las últimas décadas continúa hoy siendo latente. Las naciones indígenas colombianas, siguiendo la letra de la Constitución, pretenden una importante autonomía tanto jurídica como política, mientras tanto, el Estado colombiano, si bien reconoce la identidad y el territorio de los grupos étnicos, es un Estado centralista que no logra acercarse del todo a la realidad local y al reconocimiento material de las diferencias culturales y lingüísticas. En este escenario de tensión entre políticas centrales del Estado y autonomías territoriales indígenas, se encuentra hoy en día el sistema educativo bilingüe y la comunidad misak en la que se llevó a cabo este estudio.

### **5.8. Aprendizaje y formación de AL**

Para Garrett (2010), el aprendizaje modifica las actitudes en general y por lo tanto son susceptibles de ser modificadas. El aprendizaje puede realizarse a partir de la experiencia directa e indirecta; por experiencia directa se entiende la del sujeto en su medio social y por experiencia indirecta, a través de los medios de comunicación y socialización. Uno de los procesos por los cuales se adquieren las AL, es la observación del comportamiento ajeno y de las consecuencias del mismo; de esta forma, existe un aprendizaje *instrumental*, a través del cual se prueba directamente si determinada actitud trae consigo ventajas y desventajas.

Con relación al rol de la familia en la formación de AL, Gardner (1973) considera que existe una influencia *implícita* y *explícita* que afectan directamente las actitudes de aceptación o rechazo. Sus observaciones implican que el aprendizaje puede verse afectado de forma activa si los padres estimulan abierta positivamente la integración a la comunidad lingüística de la lengua

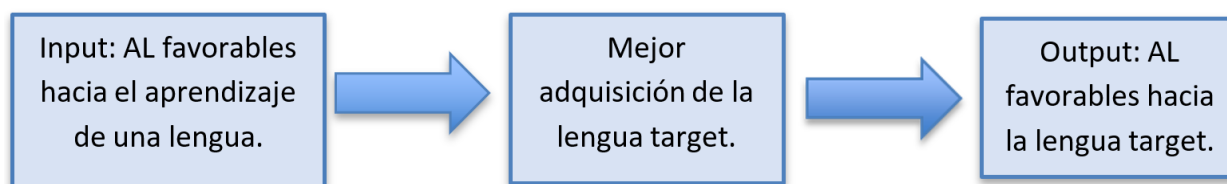
target, o pasiva, o no explícita, si el rechazo se expresa en actitudes involuntarias. Ante la concurrencia de los dos tipos de input, el implícito prima sobre el explícito y condiciona la actitud.

En el aprendizaje de las AL, la escuela, es decir, todos los componentes de la situación educativa, tiene un rol esencial. Sobre todo, en situaciones de lenguas en contacto la administración, los maestros, el currículo, entre otros factores, configuran un espacio privilegiado para la formación de actitudes favorables o desfavorables hacia las lenguas minoritarias. Por otra parte, Baker (1992) señala que la incidencia de la escuela en situaciones de bilingüismo es preponderante, pues logra formar nuevas actitudes o transformar las ya existentes. Esta influencia tiene lugar no solamente a través de la programación didáctica explícita, en otras palabras, de las asignaturas que se incluyen en el currículo, sino también, a través del *currículo oculto* que se relaciona con los valores y creencias que subyacen a la estructura explícita, tanto de los contenidos disciplinares como de los demás aspectos de la vida escolar.

### **5.9. Enseñanza de lenguas, motivación y AL**

Las AL tienen un papel importante en el campo de la enseñanza aprendizaje de lenguas en el ámbito escolar, puesto que, según Garrett (2010) servirían tanto de *input* como de *output* en el proceso. Las AL son un *input*, dado que su favorabilidad potencia el rendimiento de los aprendientes; y asimismo, se constituyen en un *output*, en tanto el buen resultado de un curso de lengua genera a su vez actitudes favorables.





*Ilustración 9.* Las AL como input y output según Garrett (2010).

En este sentido, las AL son un aspecto relevante de la motivación en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras; además, la motivación es a su vez determinante en el grado de competencia comunicativa alcanzada por los aprendientes. Según Gardner y Lambert (1972), existen dos tipos de motivación: la primera, denominada *instrumental*, propia de los sujetos que tienen fines pragmáticos respecto al aprendizaje de una lengua; en otras palabras, se refiere a las circunstancias que implican que un sujeto desea adquirir una lengua para cumplir un objetivo. En el segundo tipo de motivación, denominado de *integración*, el aprendiente desea identificarse o llegar a ser miembro de una comunidad de habla. Por otra parte, la existencia de uno u otro tipo de motivación, según Baetens Beardsmore (1982), es definitiva en el mantenimiento o en el desplazamiento de una lengua en situación de contacto. En general, la motivación que se deriva de la *integración* parece mejorar los resultados del aprendizaje, mientras que la *instrumental* suele resultar menos eficaz.

Según Gardner (1972, 197, 2001), la motivación debe redefinirse siguiendo un modelo psicosocial en el que las actitudes del alumno hacia la comunidad de habla de la lengua meta, determinan el grado de motivación y este a su vez, el grado de adquisición de la lengua. Estas formulaciones llevaron a Gardner (2001) a postular la teoría denominada *Integrative Motivation*, que concibe la motivación como un ente complejo que contiene los siguientes factores:

- Integrative: interés auténtico hacia la lengua meta y deseo de integrarse a la comunidad

de habla de la misma.

-Attitudes Toward the Learning Situations: actitudes positivas hacia los componentes de la situación de aprendizaje (docente, pares, proyecto educativo, currículo).

-Motivation: Fuerza que genera la situación de aprendizaje y comprende los recursos empleados para adquirir la lengua meta. También incluye el placer que se experimenta en el aprendizaje.

La relación entre AL y motivación es un aspecto que resulta particularmente interesante en el contexto de este trabajo de investigación debido a que, desde la fase de investigación preliminar, consideramos que los problemas de aprendizaje de los niños de la comunidad misak están relacionados con la tipología de la motivación que se pone en juego en la situación de aprendizaje, y por ende, en las dificultades de aprendizaje evidenciadas (Gardner, 2001).

Finalmente, en lo que respecta a la relación entre las AL y la enseñanza de lenguas extranjeras, podemos señalar que estas se integran a la *competencia comunicativa*, en la medida en que hacen parte de los aspectos pragmáticos y sociolingüísticos de la misma, según la teoría de Hymes (1971). Las AL tienen un papel tanto en la emisión como en la recepción del significado, tal como hemos visto al exponer los aspectos básicos de la teoría de la *acomodación comunicativa*. Los participantes de una interacción constantemente están procesando información respecto al léxico, a los turnos de habla, a los elementos fáticos, a la proxémica y a la cinestesia, a las normas de cortesía, con base en su sistema particular de valores y usos lingüísticos. Desde este punto de vista, los EAL han sido un punto focal de interés en los estudiosos de los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas en las últimas décadas, dando lugar a un corpus importante de investigaciones.

### **5.10. Alfabetización, lenguas minoritarias y AL**

Para Baker (2001), existen AL negativas hacia los miembros no alfabetizados de grupos minoritarios. Tradicionalmente la alfabetización ha sido asociada con un mayor estatus social y se considera necesaria para llevar a cabo tareas intelectuales de mayor complejidad. Este ha sido el caso de los hablantes de namtrik, quienes han sido sujetos de AL negativas, dado que su lengua solo recientemente ha sido normativizada en un código escrito (Muelas y Triviño, 2011).

Por otra parte, el namtrik, lengua de transmisión oral, parte de presupuestos diferentes relacionados con la utilidad instrumental de la alfabetización. Tal como señala Heath (1980), los usos contextualizados de la alfabetización son: la alfabetización como necesaria para la supervivencia, el aprendizaje, el ejercicio de los derechos civiles, las relaciones personales, la recreación, la creatividad y el empleo; tienen connotaciones diversas para la comunidad misak que proviene de una cultura ancestral donde se privilegia la memorización, la transmisión de historias de vida, del mundo mitológico y de los valores comunitarios a través de la oralidad (Cabildo indígena de Guambía, 2005).

En este sentido, los valores de la alfabetización conferidos por la cultura misak son diferentes a los occidentales, y por lo tanto, inciden en las AL de los alumnos que adquieren o refinan sus habilidades de producción escrita, como es el caso de la población sujeto de este estudio. Es interesante observar que este sistema de creencias influencia no solamente la producción escrita en namtrik, sino la respectiva competencia en español. Debido a lo anterior podemos considerar que existe una transferencia de AL de la L1 (namtrik) hacia la L2 (español), que podría afectar la adquisición del código escrito. Este aspecto será ampliado en la lectura de

los datos y en las conclusiones respectivas.

### **5.11. EAL en Colombia en situación de lenguas en contacto**

En Hispanoamérica el interés hacia los EAL se debe en principio a Rona (1974), López Morales (1979), Alvar (1977) y Carranza (1982). En lo respectivo al campo específico de los EAL en situación de contacto entre lenguas, no existe en Colombia un desarrollo prolífico de un corpus de investigaciones. Podemos mencionar, que en general, la atención de los EAL se han dirigido más hacia las variedades de la misma lengua o hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras en un entorno escolar.

En el ámbito que nos interesa, es importante señalar como antecedente, el estudio de Alvar (1977) en la Amazonía entre indígenas huitotos, mirañas, muinane y ticunas. Este trabajo da cuenta de la percepción positiva del español como agente de ascenso social. En esta misma zona geográfica, algunas décadas después, se llevó a cabo el estudio de Sarmiento (2006) que describe las AL de los hablantes de Providencia (Amazonas) en relación con la lengua bora.

Con relación a otras lenguas minoritarias de zonas del interior del país, cabe destacar el estudio de Soler (1999), que investiga acerca de las AL de los hablantes de inga hacia el español. Los resultados de este estudio indicaron que, aunque existe una actitud positiva ante ambas lenguas, se evidencia la falta de lealtad idiomática hacia el inga en particular entre los más jóvenes. Por último, los resultados de Hernández Abella (2012) evidenciaron que las percepciones de estudiantes universitarios sobre las lenguas indígenas colombianas permitieron extrapolar que la población estudiada tenía AL positivas, tanto hacia las lenguas indígenas como hacia el español. Estas actitudes positivas, no obstante, implicaban solamente un conocimiento

muy somero hacia las lenguas indígenas, pues eran apenas reconocidas por su nombre o aún por su número.

Respecto a las situaciones de lenguas en contacto entre lenguas mayoritarias, cabe mencionar el estudio de Rojas (2007) en el área de contacto entre Brasil, Colombia y Perú. Este estudio demostró que el portugués es la lengua que goza de mayor prestigio al representar mayores oportunidades de promoción social, dada la importancia de Brasil en el panorama latinoamericano. Respecto a las variedades del español local tomadas en consideración, se evidenció que gozaban de menor prestigio que las variedades de los grandes centros urbanos, debido a que se consideraban menos estándar y alejadas de la norma.

**Tercera parte: AL en el contexto educativo misak (estudio empírico)**

## **Capítulo VI: Diseño metodológico**

El presente estudio pretende acercarse al proceso de aprendizaje y adquisición del español como L2, por parte de niños de quinto grado de educación primaria pertenecientes a la comunidad misak. Esta situación de enseñanza/aprendizaje se evidenció desde las primeras aproximaciones en el campo de la investigación bibliográfica como problemática, pues se trata de un alumnado proveniente de un grupo étnico minorizado históricamente por el Estado y la cultura colombiana, que durante una gran parte de su historia defendió una identidad hispanocéntrica. Tal como lo hemos señalado en el primer capítulo de este trabajo, las reivindicaciones y los logros obtenidos en términos de igualdad de derechos culturales y lingüísticos son recientes, con pocas décadas de vigencia. La escuela bilingüe indígena colombiana está en pleno proceso de consolidación tanto como modelo pedagógico, como en lo relacionado con la profesionalización del profesorado y con la planificación didáctica.

El diseño metodológico de este estudio pretendió acoger en lo posible la complejidad de la situación educativa, a través de una observación participante preliminar que nos permitió adentrarnos en la misma. Lo anterior se hizo antes de plantear de forma definitiva las líneas del posterior EAL, el cual procuró valerse de perspectivas teóricas y de instrumentos idóneos que facilitaran la comunicación intercultural entre la población estudiada y el investigador.

Posteriormente, realizaremos una descripción pormenorizada del modelo metodológico de las dos fases de este estudio de caso: la observación participante y el EAL. Esta descripción parte de la definición de la hipótesis de trabajo que orienta el modelo del EAL y la lectura de los resultados. A continuación, haremos una pormenorización del enfoque teórico del modelo, de las características de la población y de la situación educativa; pasaremos entonces a una explicación de las variables o características, y finalizaremos el capítulo con la descripción de los instrumentos empleados en la observación.



## 6.1. Enfoque teórico del modelo metodológico: observación participante y EAL

Como acabamos de señalar, este estudio de caso se llevó a cabo en dos fases: la primera, una *observación participante* preliminar que 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. Esta observación tuvo como objetivo aproximarse a las características propias de la situación educativa de los niños de quinto de primaria de la *Institución Educativa Misak Mamá Manuela*, que están involucrados en un proceso de aprendizaje del español como L2. Con base en dicha observación se formuló la *hipótesis de trabajo*, se diseñó el enfoque y los instrumentos del EAL. La segunda fase consistió en un EAL, que se llevó a cabo a partir de una prueba *matches guises* o *pares falsos* de un cuestionario y una entrevista semidirigida.

### 6.1.1. Observación participante

La *observación participante*, instrumento de observación cualitativa proveniente del ámbito antropológico, ha sido definida por Marshall y Rossman (1989) como “[...] la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para su estudio” (p.79). En este sentido, la *observación participante* se sitúa en un ambiente particular que el observador estudia *desde dentro*, adquiriendo una impresión directa, natural y cotidiana de los fenómenos observados. Fine (2003) por su parte, considera que la observación es más eficaz si el observador sabe integrarse al contexto de forma efectiva para analizar las rutinas del grupo, mas sin entrar a formar parte del mismo, pues de hacerlo, perdería la objetividad. Asimismo, para Dewalt y Dewalt (2002) la *observación participante* puede ser usada para múltiples fines en una investigación, tales como responder preguntas, conceptualizar, probar hipótesis o generarlas.

Esta observación 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), 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. (p. 167)

Este tipo de abordaje se basa en la *observación participante*, pues es una aproximación holística basada en la exploración en primera persona, y proporciona una perspectiva dinámica y abierta. La población se observa desde dentro y es útil en particular para grupos pequeños, justamente como el caso de una clase. Permite la extracción de datos cualitativos y a partir de ellos se puede (tal como lo hemos hecho en el presente estudio), formular hipótesis y teorías a propósito de la población observada.

Para Fernández López y Castellote (2017), la observación no será global y válida si el observador (en este caso el maestro) 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. La observación etnográfica del aula prevé diversas fases que van desde la planificación (antes de la clase), pasan por la observación misma y el registro de la información (durante la clase), y terminan en el análisis, reflexión y evaluación de los datos obtenidos (después de la clase). En este sentido, se puede afirmar que el abordaje de la observación del aula

desde una perspectiva etnográfica, no solo permite identificar las características del proceso de aprendizaje de los aprendices, sino que además permite identificar soluciones para los problemas concretos de una situación educativa dada.

Las sesiones de *observación participante* de este estudio 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 observada fue de 50 minutos. El cronograma de las observaciones es el siguiente:

### Febrero 2016

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					

### Marzo 2016

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		

*Ilustración 10.* Sesiones de observación participante.

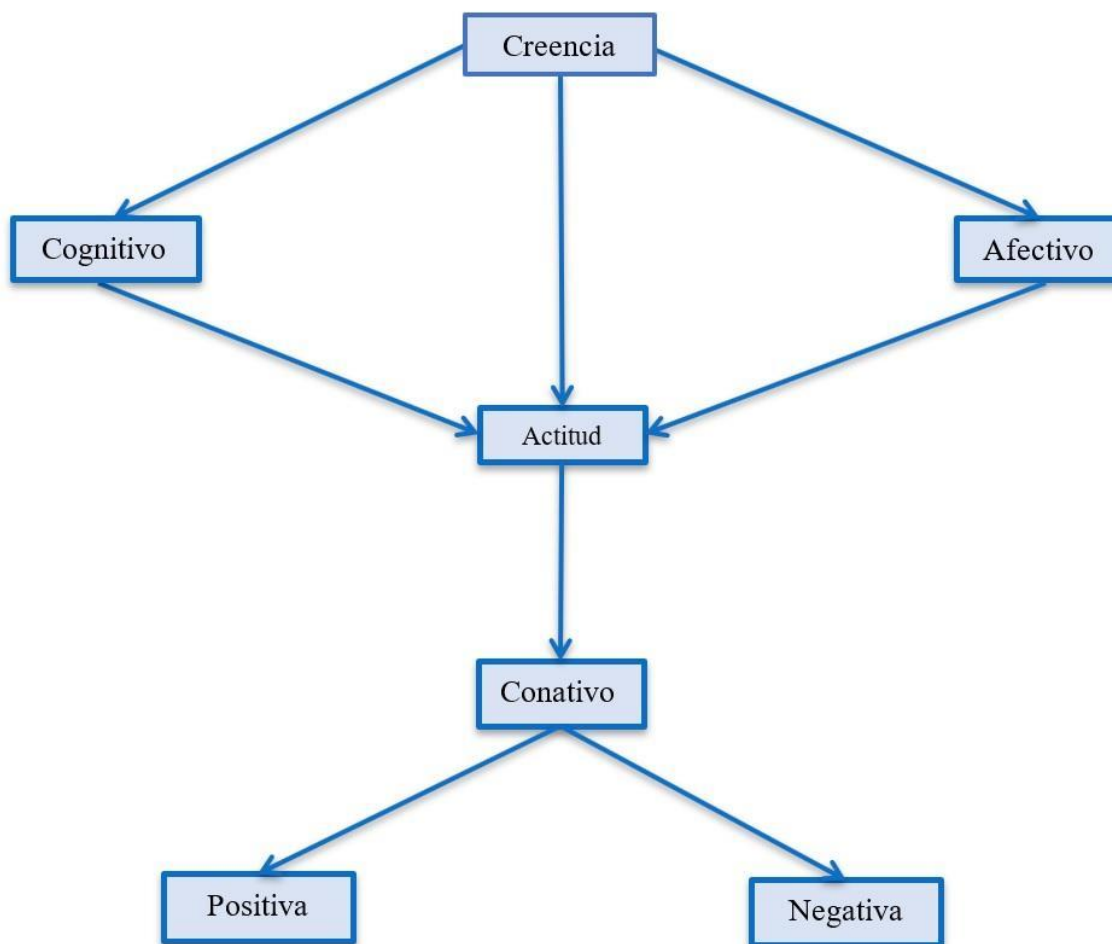
Quisiéramos puntualizar que las condiciones de acercamiento al grupo de informantes fueron difíciles, dada las condiciones históricas de las relaciones interculturales entre los indígenas misak, la población mestiza de cultura occidentalizada (los *blancos*) y el Estado colombiano. Por estas razones, cualquier observador externo no perteneciente al resguardo y que evidencie una pertenencia cultural o étnica no indígena, es sujeto de desconfianza. Tomando en cuenta lo anterior, la *observación participante* que posibilitó un acercamiento gradual, resultó muy útil para el análisis de la situación educativa, tal como veremos en el capítulo correspondiente a los resultados.

### 6.1.2. El EAL

En la segunda fase de la investigación, el EAL fue diseñado y llevado a cabo a partir de un enfoque *mentalista* de las AL. Según Moreno (1998), los EAL se han abordado desde dos enfoques: el *mentalista* y el *conductista*. Para este autor el enfoque *conductista* interpreta la actitud como “...una reacción o respuesta a un estímulo, esto es a una lengua, una situación o unas características sociolingüísticas determinadas” (p.181). Entre tanto, el enfoque *mentalista* concibe la actitud como “...un hecho, un estado interno del individuo, una disposición mental hacia unas condiciones o unos hechos sociolingüísticos concretos” (p.181).

Desde el punto de vista metodológico, cada enfoque prevé aproximaciones diferentes. Quienes estudian las actitudes como una conducta, pueden recurrir a la observación directa, mientras quienes lo hacen desde una perspectiva mentalista deben recurrir al *autoreporte*, pues en este caso, se hace evidente la intangibilidad del objeto de estudio y su *inobservabilidad*. Nuestra elección del enfoque *mentalista*, se relaciona no solamente con la larga tradición de EAL

desde esta perspectiva, sino también porque a nuestro juicio, concibe las actitudes como un fenómeno de naturaleza compleja que corresponde a la realidad observada. Para efectos de esta investigación, consideramos relevante el modelo de López (1989), anteriormente explicado, según el cual las actitudes y las creencias se sitúan en niveles distintos y no necesariamente tienen una relación predictiva causa/efecto. Las creencias no conforman la actitud de forma inmediata sino mediata, a partir de lo cognitivo y lo afectivo; esto da lugar a que una creencia pueda dar lugar a diferentes tipos de actitudes o incluso a actitudes neutras.



*Ilustración 11.* Componentes de las actitudes lingüísticas según López Morales (1989)

Fuente: Adaptado de García Marcos (1999).

Respecto a los métodos de estudio de las actitudes, según Fasold (1990), pueden ser estudiados a través de métodos *directos e indirectos*. Los métodos *directos* son aquellos que le solicitan de forma explícita al informante su opinión respecto a la lengua, mientras que en los métodos *indirectos* se evita que el sujeto estudiado sea consciente respecto al fenómeno acerca del cual se investiga.

Entre los métodos indirectos tenemos la técnica denominada *Matched guises*, desarrollado por Lambert, *et al.* (1960). Originalmente diseñada para situaciones de bilingüismo, se ha empleado también para medir las AL hacia variedades de la misma lengua. La técnica requiere de unos locutores con un alto dominio de ambas lenguas, quienes graban el mismo texto en las lenguas en cuestión. Estas grabaciones se proponen a los informantes en una estructura intercalada, con la intención de parecer que se trata de locutores diferentes. Los oyentes deberán otorgar una puntuación a diferentes criterios propuestos: simpatía, inteligencia, clase social, entre otras (Fasold, 1990). Este experimento permite *enmascarar* al locutor de modo que, si bien es la misma persona quien emite el mensaje, quienes lo escuchan suelen otorgarle diferente puntuación en cada lengua, puesto que creen que se trata de locutores diferentes.

La puntuación dada por los informantes se codifica en una escala de diferenciales semánticos (Osgood, *et al.*, 1957), que oponen conceptos, (simpatía/antipatía, éxito/sin éxito, etc.) con una máxima y una mínima valoración. En medio de estos dos extremos se ubican puntuaciones intermedias que se alejan o aproximan de los valores mínimos y máximos. La atribución de un valor numérico a la escala de diferenciales semánticos, lo hace el investigador en la etapa de tabulación mientras que el informante ubica únicamente un signo gráfico en el espacio vacío de la escala.

## 6.2. Matched guises y variedades de español colombiano

Las variedades dialectales colombianas que escogimos para la prueba de *pares falsos* son: *el dialecto antioqueño, el cundiboyacense (bogotano), el vallecaucano (caleño), el payanés* y la variedad de español hablada en la zona de contacto con el namtrik. Hemos escogido cada una de estas variedades –que describimos brevemente a continuación- a partir de una reflexión acerca de su importancia en la identidad lingüística colombiana y también, por su cercanía geográfica al resguardo de Guambía.

La primera variedad que tomaremos en consideración, es el dialecto cundiboyacense en su subvariedad bogotana. Históricamente esta zona ha concentrado el poder político, los más importantes centros de formación académica y una tradición de estudios gramaticales. A finales del siglo XIX, tuvo entre sus representantes a Miguel Antonio Caro, quien además de su obra como gramático (*Gramática latina*, 1867) llevó adelante una carrera política (fue elegido Presidente de la República entre 1892 y 1898). Además, Rufino José Cuervo, autor de *Las apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano con frecuente referencia al de los países de Hispano-América* (1872) e iniciador del diccionario de *Construcción y régimen de la lengua española* (1886), también está dentro de sus representantes. Esta unión entre política y gramática, llevó a políticas lingüísticas conservadoras y monolingüistas a las que ya hemos hecho referencia en el primer capítulo. En este contexto, el dialecto bogotano se convirtió en el modelo de lengua para el resto del país y se fundó la creencia, aún extendida, de que allí se habla el “mejor español del mundo” (citado en Bernal, 2016). Para Bernal (2016) el español bogotano:

[...] como modelo lingüístico proviene del siglo XIX y coincide con otras realidades hispanoamericanas en las que se continúa desde aquella época y hasta la actualidad con un sistema de valores, creencias y actitudes que se han mantenido debido a una posición hegemónica

sustentada en el prestigio, la posición política, socioeconómica y académica de los teóricos de la lengua, además de su incidencia en la educación, la prensa y las instituciones gubernamentales y de la lengua (p.55).

El dialecto *antioqueño caldense*, segunda variedad que escogimos para las audiciones en este estudio, se habla en la zona comúnmente denominada *paisa*, nombre que se le da a los pobladores de la misma y que dentro de la identidad colombiana son sinónimo de pujanza económica (López, 2013). La región que comprende los departamentos de Antioquía, Quindío, Risaralda y Caldas tuvo una colonización española relativamente tardía entre los siglos XVII y XVIII, con una baja población indígena (Melo, 1988; citado en López 2013). Actualmente, los territorios paisas tienen un alto ingreso per cápita, superior al de otras regiones del país y de Medellín (la ciudad más importante de la zona y la segunda del país). El dialecto antioqueño tiene características reconocibles y enfáticas que lo diferencian fácilmente de otros dialectos colombianos; podemos señalar a manera de ejemplo, en el aspecto fonético la articulación apicoalveolar cóncava de los alófonos de /s/, la tendencia al alargamiento vocálico en las vocales tónicas y el relajamiento de las átonas en final de palabra. Otro rasgo fácilmente reconocible se refiere a la prosodia, que tiende a acentuar el último elemento de los nombres compuestos, al mantenimiento en línea media del tono en el final absoluto de frases declarativas y en el final ascendente de las frases subordinadas (López, 2013). El dialecto antioqueño es un dialecto prestigioso en el contexto colombiano, debido a que representa un área particularmente desarrollada desde el punto de vista económico, y es sinónimo de empuje y pragmatismo.

La tercera variedad escogida es la *vallecaucana*, en su subvariedad *caleña*. Este dialecto se habla en el suroccidente colombiano donde se sitúa el resguardo de Guambía, y Cali es la



ciudad con mayor aparato productivo y población según los datos suministrados por la Alcaldía de Cali en el año 2016 (2.393.925 habitantes). Esta ciudad se desarrolló fundamentalmente a finales del siglo XIX y principios del siglo XX al ritmo de la producción de la caña de azúcar, y en el comercio internacional a través del Océano Pacífico. Cali es hoy un territorio multiétnico, con una gran población de origen afro, mas también con un componente mestizo e indígena relevante, proveniente de sucesivas migraciones internas durante el siglo pasado (Barbary, Ramírez y Urrea, 1999). Podemos decir que Cali, en el contexto regional, representa el espacio urbano por excelencia y una mayor modernización de las relaciones sociales, que aparecen menos ligadas a la mentalidad colonial (que como veremos caracteriza a Popayán), y más proclives a las dinámicas propias del capitalismo.

La variedad de español *payanés*, se considera como parte del dialecto vallecaucano y por lo tanto pertenece a la misma zona de Cali. Sin embargo, la historia de la ciudad y su papel en la vida del resguardo de Guambía, ha sido diferente y en cierto sentido opuesto. Popayán es la capital del departamento del Cauca en el que habita el pueblo misak. La variedad payanesa, que pese a similitudes con el dialecto caleño (por ejemplo desde el punto de vista fonético fonológico, la aspiración de la /s/ intervocálica al final de palabra o a nivel morfológico, el uso del voseo<sup>49</sup>) presenta, sobre todo en su variedad culta, similitudes con el dialecto bogotano a nivel prosódico, lexical y sintáctico, que lo hacen diferenciarse fácilmente de los demás dialectos vallecaucanos. Popayán fue durante la colonia (siglos XVI, XVII y XVIII) seguramente la segunda ciudad colombiana en importancia política y la primera en el plano económico. La ciudad era la cabeza de la economía del oro, el más importante rubro de la economía colonial del

---

<sup>49</sup> Si bien en Popayán se usa alternativamente al tuteo como tratamiento familiar, mientras que en Cali suele usarse exclusivamente el tuteo para todas las situaciones comunicativas.

territorio (Díaz, 1994); además, en ella se asentaron los más importantes propietarios de minas, encomenderos y dueños de esclavos. El papel que tuvo posteriormente, durante los albores de la República (siglo XIX) no fue de menor importancia, y la mayor parte de los presidentes (19 en total) eran oriundos de Popayán. El resguardo de Guambía, como el resto de los numerosos resguardos del departamento del Cauca, habían sido expropiados por las grandes familias payanesas, quienes habían impuesto su dominio, sujetando a la población indígena a la servidumbre (Castrillón, 1971). De acuerdo con lo reseñado en el primer capítulo de este trabajo, solo en el siglo XX y tras una larga trayectoria de movimientos populares, los indígenas caucanos, entre ellos los misak, recuperaron la mayoría de sus territorios. La ciudad no logró integrarse a un proyecto productivo moderno y cayó en el atraso, de hecho, actualmente el departamento del Cauca y su capital están entre los más pobres de Colombia. En este sentido, la ciudad de Popayán representa para los indígenas caucanos, un espacio de sometimiento ancestral, de dinámicas vinculadas aún al régimen colonial y de marginación social.

La división dialectal de Colombia comprende dos zonas superdialectales según Montes (1996): el superdialecto costeño y el superdialecto central andino. A su vez, estas grandes zonas dialectales se dividen en subzonas, con características que los diferencian entre sí mas los vinculan a la súper zona dialectal:

Tabla 15.  
*División dialectal de Colombia según Montes (1996)*

SUPERDIALECTOS	DIALECTOS	SUBDIALECTOS	LÉXICOS REGIONALES
Costeño	Costeño atlántico	Cartagenero	Bolívar
		Samario	Magdalena
		Guajiro	Guajira
		Atlántico interior	Córdoba
			Sucre, César

	Costeño pacífico	Pacífico norte	Chocó
		Pacífico sur	Cauca/Nariño
Andino	Andino occidental	Antioqueño- caldense	Antioqueño- caldense
		Caucano- valluno	Valluno/Caucano
		Andino sureño	Nariñense
	Andino oriental	Santandereano	Nortesantandereano Santandereano
		Cundiboyacense	Cundinamarqués Boyacense
		Tolimense- huilense	Tolimense Huilense
	Llanero	Llanero norte	Arauca, Casanare
		Llanero sur	Guaviare, Caquetá

Tabla tomada de Caracterización léxica de los dialectos del español de Colombia según el “ALEC”, realizado por Mora, *et al.* (2004).

Dejando a un lado las características dialectales propias del *superdialecto costeño* colombiano, las cuales no son de interés para este trabajo, las principales características del *superdialecto andino* son:

- Características fonético/fonológicas: uno de los rasgos que distinguen el superdialecto andino del costeño (hablado en las costas colombianas sobre el Atlántico y el Pacífico) es la conservación de /s/ en posición implosiva y al final de palabra. No obstante, existe diversidad en la articulación de esta consonante en las diferentes subregiones de la zona que van desde la sibilante tensa, la aspiración o elisión intervocálica en interior de palabra. Por otra parte, en la zona antioqueña, su articulación es apicoalveolar y coronodental. Asimismo, en la zona vallecaucana, este fonema suele tener una articulación predorsal alveolar (Montes, 1996).

Respecto a las vibrantes /r/ y /r/, se presentan casos de rehilamiento y ensordecimiento. En el andino sureño, por influencia del quechua, se registra la articulación como fricativa rehilada; mientras que en el interior de la zona andina, se articula como fricativa y ensordecida.

Por su parte, la oposición entre /k/~j/, se registra en diferentes zonas del superdialecto andino a todo lo largo de un corredor que va de Ecuador a Venezuela. Existen zonas que conservan la pronunciación palatal lateral en los departamentos del Cauca, Huila, Nariño, Tolima y Cundinamarca. Sin embargo, este es un fenómeno de escala rural y se observa que no se conserva la oposición en las zonas urbanas (Peña Arce, 2015). Respecto a las oclusivas sordas intervocálicas, se puede presentar un debilitamiento y elisión en posición intervocálica. Mientras tanto, la palatal afrizada sorda /tʃ/ puede registrar, en la zona cundiboyacense una pronunciación fricativa (Bernal, 2016).

- Características morfológicas: el voseo es uno de los rasgos más relevantes de la zona, si bien no es característico de todos los dialectos. Existen zonas voseantes en Nariño, Cauca, Valle del Cauca, Caldas, Risaralda y Antioquía. Los dialectos voseantes son: el andino sureño, el vallecaucano y el antioqueño. Por otra parte, el dialecto cundivoyacense no es voseante y usa un sistema bipartito para las situaciones de formalidad-informalidad, respectivamente *'tú'* y *'usted'*. Existen zonas de voseo impropio (voseo pronominal y tuteo verbal) en el dialecto andino sureño, mientras que en el resto de las zonas voseantes se registra el voseo pronominal y verbal. Asimismo, en el dialecto cundiboyacense se utiliza el tratamiento de cortesía *'sumercé'*.

En el territorio nacional existen también zonas en las que el español está en contacto con las diferentes lenguas indígenas y sufre de variaciones a diferentes niveles. Algunos ejemplos de estas interferencias son las que se registran en la zona de contacto con el embera chamí, donde en

lugar de /f/ (fricativa labiodental) se articula /p/ oclusiva bilabial sordo aspirada. En esta zona, también se registran dudas en las obstruyentes que generan confusión, por ejemplo, entre /g/ y /x/, como en ‘jarra’ con ‘garra’ (Bedoya y Restrepo, 1998; Romero, *et al.* citados en Bernal y Díaz, 2017), con el yukpa, el ika, el tikuna y el sukuani, debido a que se presenta la elisión en final de palabra de las fricativas alveolares sordas (Rodríguez, 2008; citado en Bernal y Díaz, 2017).

A nivel morfológico, encontramos discordancias de género y número en zonas de contacto con lenguas sikuni y wayú, además de elisión de artículos y verbos en zonas de influencia del wayú tikuna (Ramírez citado en Bernal y Díaz, 2017). Estos rasgos se incluyen a modo de ejemplo, pues el panorama etnolingüístico colombiano es basto: incluye decenas de lenguas y por lo tanto, harían falta estudios exhaustivos en cada zona de contacto lingüístico para determinar con detalle la forma en la que interfieren con el español.

Respecto al español con interferencias del namtrik, hablado por la comunidad Misak, quisiéramos señalar que no existen descripciones y que tenemos que basarnos en nuestra experiencia y observación para señalar algunos trazos característicos. A nivel fonético/fonológico, tomamos nota de la dificultad de los hablantes de namtrik para articular adecuadamente las cinco vocales del español. Dado que el namtrik tiene un sistema vocálico de cuatro fonemas, el cual no incluye /u/, tienden a anularse la distinción entre /o/~u/. Asimismo, puesto que el namtrik carece de la oclusiva dental sonora /d/, en algunas posiciones alofónicas tiende a desfonologizarse la oposición /d/~t/ o a generarse una articulación más oclusiva. Por otra parte, el namtrik distingue los fonemas /k/~j/, y en consecuencia los hablantes bilingües realizan esta oposición fonológica en español. Por último, cabe anotar la articulación rehilada de la vibrante /r/, por influencia de la respectiva vibrante del namtrik.

Sin duda, el aspecto morfológico es el que presenta mayores problemáticas en la distinción de género y número en español, dado que en namtrik no se marcan obligatoriamente. Este mismo aspecto aparece en las respectivas marcas de género y número de los pronombres de objeto directo. Por otra parte, se presentan dificultades dado el sistema verbal del namtrik con la morfología de los tiempos verbales en español, puesto que en namtrik el tiempo no constituye una categoría gramatical (Muelas y Triviño, 2011), sino que se expresa lexicalmente.

En el marco del EAL se emplearán también el cuestionario y la entrevista, que según Moreno (1989) y Agheysi y Fischman (1970), son métodos *directos* de observación de las AL. En lo que respecta a la entrevista, para evitar problemas relacionados con la paradoja del observador (Lavob, 1972), hemos recurrido a la entrevista *semidirigida*. Respecto al cuestionario, emplearemos un modelo de preguntas cerradas. Ambos instrumentos serán descritos en el párrafo respectivo.

### **6.3. Población**

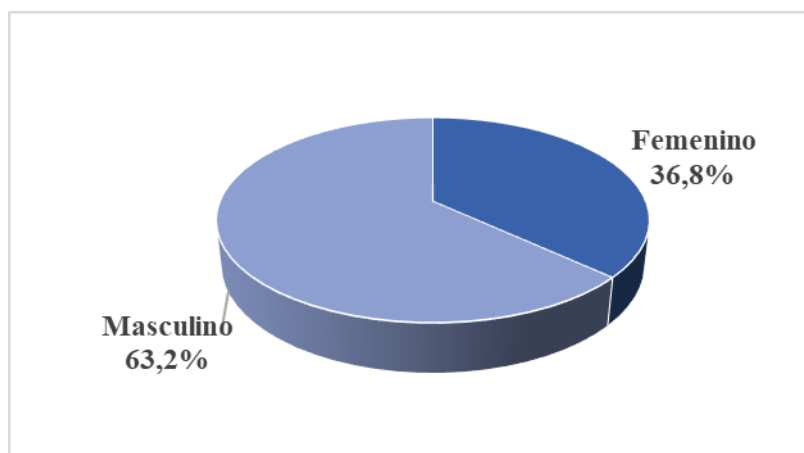
La población según Fasold (1990), es “[...] un grupo de individuos en los que está interesado el investigador o dicho con mayor precisión, un conjunto de valores numéricos asociados a estos individuos” (p.142-143). La población objeto de estudio corresponde a 21 niños (7 niñas y 14 niños) con edades 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. Las edades de los niños y niñas son:

Tabla 16.  
*Nombre y edad de la población objeto de estudio en el formato código de informantes*

<b>Informantes<sup>50</sup></b>	<b>Edad</b>
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
<b>Promedio</b>	10.4

<sup>50</sup> Código de los informantes: iniciales del nombre, género y edad.

Respecto a la distribución género, en términos porcentuales corresponde a un 36.8% de población femenina y a un 63.2% de población masculina, como se evidencia en el gráfico subsiguiente.



*Gráfica 2.* Distribución porcentual del género de la población objeto

#### **6.4. Situación educativa**

En primer lugar, es importante señalar que la totalidad de los niños estudiados pertenece a la etnia misak, y por lo tanto su cultura y entorno familiar se adecuan a la red de valores propios de la comunidad. Como ya lo hemos descrito en el capítulo II, la ocupación más importante del pueblo misak es la agricultura, por lo que los adultos que forman parte del núcleo familiar suelen dedicarse mayormente a esta actividad. A este respecto, señalamos que los niños se involucran desde una edad precoz en las actividades domésticas y agrícolas, razón por la cual el alumnado estudiado incluía en su rutina diaria labores de colaboración y ayuda familiar después del horario escolar. En el caso de las labores domésticas, se evidencia una división sexual del trabajo debido a que solo las niñas declararon dedicarse a estas tareas. No obstante, las labores agrícolas son compartidas por ambos géneros.



Otro aspecto que debe tenerse en cuenta es la forma en la que los niños se desplazan hacia la escuela. El resguardo de Guambía no posee una red de caminos pavimentados, sino solo de tierra, no siempre transitables por vehículos de motor. El transporte mecánico se reduce en su mayoría a la bicicleta o a la motocicleta, y la costumbre más extendida es desplazarse caminando de un lugar a otro del resguardo. En esta medida, la mayor parte de los niños realiza extensas caminatas que pueden prolongarse por más de una hora para llegar a la institución educativa. Tanto las obligaciones de ayuda como las dificultades de transporte, disminuyen notablemente el tiempo que los niños podrían dedicar a sus actividades académicas en casa, y por lo tanto el trabajo autónomo es muy limitado.

Con relación al cuerpo docente, el mismo está constituido en una mayor parte por maestros misak que han recibido formación universitaria en etnoeducación (Programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca), en la capital de la región a la que pertenece el resguardo de Guambía (Popayán). Sin embargo, también forman parte del cuerpo docente profesores no indígenas, como el caso del docente de lengua castellana de la población estudiada, quien al mismo tiempo es el profesor titular del quinto grado. Es importante señalar que el docente no es hablante de namtrik y que no proviene de una región aledaña al resguardo.

### **6.3.1. Modelo educativo colombiano y escuela misak**

En Colombia existen dos modelos educativos, comprendidos en la Educación Formal y la Educación no Formal. La primera comprende los niveles de Educación Preescolar, Básica, Media, Superior, siendo continua y progresiva en sus contenidos. La segunda comprende la que no está sujeta a periodicidad, siendo complementaria de la educación formal, fomentada por el Estado. Esta educación no formal se imparte en institutos como el SENA o similares de carácter

privado (MEC)<sup>51</sup>.

La Educación Preescolar se orienta hacia niños menores de 6 años mientras la Educación Básica comprende dos ciclos: la Educación Básica Primaria (grados desde primero a quinto) con niños en edades de 6 a 10 años aproximadamente, y la Educación Básica Secundaria (grados desde sexto a noveno) con niños en edades entre 11 y 14 años. Tanto la Educación Preescolar como la Básica son obligatorias. Los grados desde noveno a decimoprimeros corresponden a la Educación Media Vocacional, la que termina con la expedición del título de Bachiller. Entre tanto, la Educación Superior se ofrece a los que obtienen el título de bachilleres, conduce a la obtención de títulos o derechos académicos en Formación Intermedia Profesional, Formación Tecnológica, Formación Universitaria y Formación Posgrado. La escuela Misak se inserta en la lógica de la estructura de la educación formal colombiana; es decir, cuenta con el mismo número de años y de ciclos, mas como señalamos en el capítulo I, pertenece al subsistema nacional de etnoeducación y en consecuencia, posee autonomía respecto al proyecto educativo y a la organización del currículum.

La *Institución Educativa Misak Mamá Manuela*, pertenece a la red educativa del resguardo de Guambia, el cual es uno de los territorios indígenas donde más ha invertido el Estado colombiano en infraestructura para la educación. Actualmente existen veintiuna escuelas donde se imparte educación básica primaria, y dos Institutos Educativos Agrícolas con educación media hasta el grado once (Secretaría de Educación del Departamento del Cauca, 2016). El total de alumnos matriculados en primaria es de 1.267. La tasa de escolaridad en el resguardo es del

---

<sup>51</sup> Ministerio de Educación de Colombia.

65.8% (Cabildo Indígena de Guambía, 2005).

En lo que respecta a la malla curricular, la institución objeto de estudio, como parte de la red educativa del resguardo, responde a las exigencias del Proyecto Educativo Misak (2011), concertado con las autoridades de la comunidad, a partir de la cultura y la identidad propias del pueblo. La *visión* de este Proyecto Educativo se caracteriza por ser “[...] un espacio de formación integral del ser Misak, fundamentados en los Usos y Costumbres, Territorio, Cosmovisión y Autonomía; dinamizados por sus respectivos principios” (p.9). Y, de este modo, su *misión* se centra en formar y educar a un ser misak (Proyecto Educativo Misak, 2011)

[...] multilingüe e intercultural, mediante el trabajo material, intelectual, investigativo y creativo; con sentido de pertenencia, generando procesos individuales y comunitarios, enfrentando crítica y autónomamente; frente a sí mismo, a los demás, a la naturaleza y a la modernidad; forjando su propio destino. (p.9)

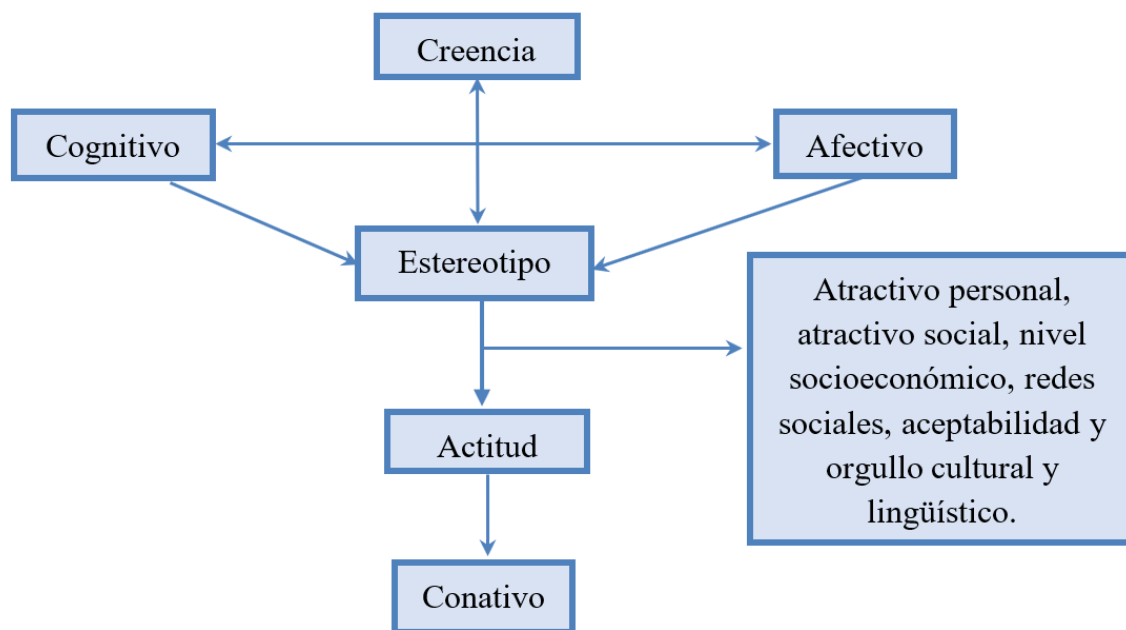
Entre los fines del Proyecto Educativo, cabe destacar la importancia que se le da al uso de los saberes tradicionales (entre ellos a la medicina tradicional), el fomentar los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista; el estimular la comprensión y la capacidad de expresarse tanto en la lengua materna y como en castellano; proteger, conservar y manejar adecuadamente el medio ambiente tanto a través del conocimiento científico como de los saberes ancestrales. El alumnado misak se incluye en un proceso formativo en el que se le incentiva a pensar, actuar y convivir bajo los parámetros de su cultura; y se le invita a conservar sus tradiciones (vestido, lengua, folklore, entre otros).

En el aspecto lingüístico, el Proyecto Educativo Misak (2011) señala que tanto el namtrik como el español constituyen: “[...] un elemento cultural base para el desarrollo de las prácticas educativas, permitiendo una comunicación entre el educando y el docente de una manera natural

y familiar” (p.33). El currículo entonces debe prever actividades curriculares (enseñanza del namtrik y del español en los diferentes grados) y extracurriculares (teatros, creaciones literarias, narración de cuentos, declamación de poesía, etc.), en ambas lenguas, como base de un proceso de enseñanza/aprendizaje que permita el desarrollo de competencias bilingües. Sin embargo, el mismo documento es taxativo al considerar que el proceso educativo parte fundamentalmente del conocimiento y de la competencia en la lengua materna. En este sentido, el español se considera como una segunda lengua que permite sobre todo la interrelación con la realidad exterior al resguardo.

#### **6.4. Variables de estudio**

En el presente estudio hemos seleccionado cinco variables independientes: *atractivo personal*, *atractivo social*, *nivel socioeconómico*, *redes sociales* y por último, *aceptabilidad y orgullo cultural y lingüístico*. Estas variables pretenden indagar acerca de las AL de los sujetos observados, a partir de un modelo *multicomponencial* que se relaciona en sentido *forte* con el concepto de *estereotipo*. A este respecto, proponemos la siguiente caracterización de la posición del estereotipo en el modelo de López Morales (1989).



*Ilustración 12.* Caracterización de la posición del estereotipo en el modelo de López Morales (1989).

Fuente: Adaptado de García Marcos (1999).

Desde esta perspectiva, las creencias que están constituidas de elementos cognitivos y afectivos dan lugar a *estereotipos*, los cuales dan a su vez lugar a actitudes. No obstante, las creencias no siempre dan lugar al mismo tipo de estereotipos y, por ende, a las mismas actitudes, dado que los componentes afectivos y cognitivos están en permanente tensión y variación al interior del estereotipo. El *atractivo personal y social, el nivel socioeconómico, las redes sociales y la aceptabilidad y el orgullo cultural y lingüístico*, forman parte del *estereotipo*, entendido este último como una forma de *parcelar* la realidad social para establecer los parámetros de relaciones jerárquicas entre los grupos sociales, y las relaciones entre individuos pertenecientes a diferentes grupos.

Pasaremos ahora a explicar cada una de las variables. La primera, el *atractivo personal*, pretende revelar datos respecto a los sentimientos y cogniciones relacionadas con la integridad

del sujeto, se buscará asociar cualidades o defectos estereotipados en los diferentes rasgos lingüísticos, de las variedades regionales del español colombiano escogidas como parámetros de estudio. Entre tanto, la segunda variable, el *atractivo social*, pretende identificar la forma en la que se asocian las variedades del español colombiano con las identidades en juego en el contexto próximo de la población estudiada. De esta forma, las AL se consideran formadas en la experiencia indirecta dada la edad y localización de los informantes. La tercera variable, el *nivel socioeconómico*, está dirigida a estudiar el dominio de las profesiones y la forma en la que estas permiten ubicarse en la estructura socioeconómica, busca establecer conexiones entre ocupaciones, riqueza/pobreza y AL. La cuarta variable, *redes sociales*, busca aproximarse a la forma en la que se ponen en juego las AL en el contexto inmediato (familia) y próximo (comunidad y escuela), y analizar de qué manera las redes sociales determinan a su vez la formación de las AL. Finalmente, la quinta variable, *la aceptabilidad y el orgullo cultural y lingüístico*<sup>52</sup>, se relaciona con la identificación de la población estudiada, bien sea respecto a los valores de la cultura misak, como respecto al nivel de prestigio del namtrik en su situación de contacto con el español. Asimismo, a través de esta última característica, se busca encontrar indicios del grado de aceptabilidad de la propia variedad de español (el español hablado en el interior del resguardo presenta rasgos de *transfer* desde el namtrik), y con ello, el grado de inseguridad lingüística de los informantes.

---

<sup>52</sup> Para estudiar esta última variable recurrimos a tres subvariables: la *cercanía o lejanía de mi lengua y mi cultura* y los componentes *cognoscitivos* y *afectivos* relacionados con la aceptabilidad. Según Paredes y Cestero (2015), el componente *cognoscitivo*, se puede definir como “una conciencia sociolingüística basada en prestigios abiertos, sociales y lingüísticos” (p.2)., mientras que el componente *afectivo* se puede definir como “sentimientos provenientes de prestigios psicosociales abiertos o encubiertos, que se relacionan con gustos, identidad, solidaridad, lealtad, etc.”.

## 6.5. Instrumentos para la observación participante

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).

### 6.5.1. Ficha de observación participante

En cuanto a la *ficha de observación*, empleamos 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. Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes<sup>53</sup>, citado en Fernández López (1998), la evaluación puede ser: *sumativa* (procedimientos que le permiten a los docentes emitir juicios sobre el proceso de los estudiantes de acuerdo a los objetivos del curso) y *formativa* (que incluye adicionalmente un análisis de los juicios emitidos por el docente, a partir de este análisis se busca mejorar los contenidos del curso). Para que los objetivos de la *evaluación sumativa* se cumplan, debe evaluar no solo a los estudiantes sino también a los docentes. En nuestro caso, la función evaluativa de la observación, se adaptará a los principios de la *evaluación formativa*.

También es importante distinguir entre *observación objetiva* y *observación crítica*. La

---

<sup>53</sup> Hacemos referencia a la primera versión, publicada en 1994. Es importante señalar, que en la versión actual del PCIC (2006) sigue fomentándose la evaluación en sus diferentes modalidades; en este caso tendremos en cuenta en particular la evaluación *formativa*, tomando en cuenta los diferentes aspectos teóricos de referencia, el diseño metodológico, la población estudiada y, en general, los objetivos del presente estudio.

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*. Esta 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* será realizada por el mismo observador que realizó la *observación objetiva*. Tanto el perfil de la *evaluación formativa* como el binomio *observación objetiva/crítica*, se orientarán a la formulación de la hipótesis de trabajo y no a objetivos más extensos.

Los datos recolectados en la respectiva ficha<sup>54</sup> adaptada para la observación participante son los siguientes, por secciones:

- Datos previos: asignatura y año académico en curso, número de alumnos, horario, duración y fecha. Hemos incluido también las lenguas en contacto.

- Organización espacial: describe los espacios de comunicación de los contenidos y dónde se pone en escena la metodología. Incluye una descripción del mobiliario y de la distribución de los alumnos y del profesor. Asimismo, registra el tipo de movilidad que realiza este último. La observación crítica de estos aspectos objetivos tomará en cuenta la adecuación del espacio respecto a los temas tratados, la posición del profesor y su movilidad.

- Organización de la clase: incluye el registro de los saludos; es decir, de la toma de

---

<sup>54</sup> En la sección de Anexos del presente estudio hemos incluido un modelo de la ficha empleada para la observación que recoge, en cada una de sus secciones, los aspectos aquí descritos (Ver Anexo F) Asimismo, se incluyen los otros instrumentos de este estudio: escala de diferenciales semánticos, cuestionario y entrevista (Ver Anexos A, B y C)



contacto entre el profesor y los alumnos, la formalidad (forma de tratamiento), informalidad y frecuencia de la interacción de los estudiantes y del profesor antes de la clase. La fase crítica de esta observación se llevará a cabo a partir de las impresiones del observador acerca de la interacción comunicativa del docente y del ambiente de la clase, si hay confortabilidad de parte y parte o si hay distancia. A continuación, se toman datos acerca de la clase en sí: *introducción al tema, explicaciones del profesor, actividades, recursos didácticos, lengua de uso y conclusión*. La *observación crítica* de estos datos debe incluir un análisis detallado tanto de la presentación del plan de clase, como del enfoque y las diferentes estrategias didácticas empleadas en cada fase. Se debe valorar la actitud del profesor, la adecuación de los materiales y actividades, y el control de los tiempos de la clase por parte del docente. Finalmente, en esta sección se describe la forma en la que el profesor se despide, en la que se deben analizar aspectos similares a los que se tomaron en cuenta para la toma de contacto.

- El profesor: en este ítem de evaluación el centro de atención es el docente. Se observarán sus actitudes relacionadas con la motivación, el ambiente, la autoconfianza, el carácter, el respeto, la imparcialidad, la capacidad de distinguir entre las personalidades y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, la forma en la que ejercita su autoridad y el lugar que le da al estudiante en su didáctica. Asimismo, se describirá la actitud ante el tema propuesto, ante el error de los alumnos y ante el propio error. Se observará su nivel de formación, su perfil didáctico, sus motivaciones y la preparación suficiente o insuficiente de las clases. Finalmente, se tomará en cuenta la adecuación o inadecuación al nivel de lengua de los estudiantes.

- El alumno: en esta sección se estudiarán las características del alumnado en cuanto a su nivel en la lengua meta, su edad y si provienen o no del seno de la comunidad indígena; es decir, si excepcionalmente hay niños pertenecientes a otras etnias o si hay niños no indígenas. También

se tomarán en cuenta las relaciones dentro del grupo de alumnos, el tipo de participación en clase, su actitud ante el error propio y el de sus compañeros.

### **6.5.2. Entrevistas semidirigidas**

En lo respectivo a las entrevistas al docente y a la coordinadora, se realizaron bajo la forma de entrevistas *semidirigidas* debido a que esta permite al encuestador reconducir la entrevista, mas sin monopolizarla y sin que el sometimiento a una estructura férrea limite la espontaneidad de las respuestas y pueda ocasionar la temida *paradoja del observador* (Labov, 1972). Tomando en cuenta lo anterior, hemos procurado que exista un guion general que facilite la interacción entre el entrevistador, el entrevistado y el desarrollo del tema de indagación. El guion; no obstante, no incluye respuestas cerradas ni limita la extensión de las mismas. En todo momento, el entrevistador podrá intervenir para reconducir la entrevista hacia el terreno fértil para la investigación.

#### **- Guion profesor:**

1. ¿Cuál es su formación académica?
2. ¿Cuánto tiempo hace que trabaja en esta escuela?
3. ¿Cuántas son las asignaturas que ven los niños de 5º?
4. ¿Cuántas de esas dicta usted?
5. ¿Cuáles son las materias del área lingüística?
6. ¿Usted cree que la intensidad horaria es la adecuada para lograr los objetivos curriculares?
7. ¿Usted tiene autonomía para desarrollar el cronograma y el contenido de cada asignatura?

8. ¿En cuál asignatura observa usted que los niños tienen mayores dificultades?
9. ¿Hay materiales didácticos de los cursos de español y ortografía?
10. ¿Qué cambios y qué sugerencias introduciría al programa, si usted no lo diseña?
11. ¿Cree usted que los estudiantes tienen una actitud positiva hacia el español?
12. ¿Cree usted que los estudiantes tienen una actitud positiva hacia la cultura occidental/blanca?
13. ¿Cuál cree usted que sea la mayor dificultad en los niños para aprender español?

**- Guion coordinadora:**

1. ¿Cuántas instituciones educativas hay en Guambía?
2. ¿Cómo es la estructura educativa en Guambía? (¿Cuántas escuelas, qué tipo de escuelas, a partir de cuánto tiempo se constituye el sistema etnoeducativo?)
3. ¿De qué forma está desarrollado el proyecto misak etnoeducativo?
4. ¿Quién toma las decisiones con respecto al plan curricular?
5. ¿Cuál es el organigrama de la escuela?
6. ¿Quién nombra a los docentes? (ministerio, cabildo, director del colegio, etc.)
7. ¿Quién diseña los programas de cada asignatura?
8. ¿Qué nivel de autonomía tienen los docentes para desarrollar sus estrategias didácticas?
9. ¿Cuántas asignaturas se dictan en primaria y cómo están relacionadas con los *espirales*<sup>55</sup>?

---

<sup>55</sup> El concepto de *espiral* está íntimamente ligado con la cultura ancestral guambiana, y se relaciona con una visión circular de la historia, del universo y por ende, de la naturaleza. Aparece en numerosos registros arqueológicos. Este concepto se ha extrapolado al ámbito educativo y es central en el Proyecto Educativo de la comunidad misak.

## 6.6. Instrumentos del EAL

El EAL del presente trabajo, empleó tres instrumentos de observación: 1. Un *cuestionario con escalas de diferenciales semánticos (matched guises)*, 2. Un cuestionario de preguntas cerradas y 3. Una entrevista *semidirigida*.

### 6.6.1. Cuestionario con escalas de diferenciales semánticos (matched guises) con cinta estímulo

El *cuestionario con la escala de diferenciales semánticos* se empleó para el desarrollo de un experimento de *pares falsos (matched guises)*. Las polaridades semánticas escogidas se relacionan con las variables independientes de este estudio y con las peculiaridades del contexto escolar, como veremos posteriormente.

Los binomios semánticos propuestos a los informantes se refieren a tres dominios, ya empleados en las investigaciones de Blas Arroyo (1995, citado en González Martínez, 2008), los cuales son atractivo personal, atractivo social y nivel socioeconómico. El atractivo personal se analiza a partir de los binomios *malo/bueno, inferior/superior, desconfiable/confiable, grosero/amable, brusco/tierno*. Por otra parte, el atractivo social, a partir de *viejo/joven, aburrido/divertido, triste/alegre, feo/bonito, confuso/claro, lejos de mi región/cerca de mi región (geográfica), raro/conocido, desconfianza/confianza*. Por último, el estatus socioeconómico se estudió a partir de las polaridades semánticas *mal hablado/bien hablado, pobre/rico, tonto/inteligente*. Como se puede observar, hemos adaptado el léxico empleado en *las escalas de diferenciales semánticos*, tomando en cuenta un vocabulario accesible a los niños del contexto etario y cultural, y a la variedad de español hablada en el suroccidente colombiano.

Con respecto a esta escala, hemos reducido el modelo típico (Lambert, *et al.*, 1960) de siete diferenciales a cinco. Realizamos esta reducción porque consideramos que el componente etario implica la necesidad de eliminar una graduación más compleja y sutil a favor de una más simplificada y general. Asimismo, en lugar de utilizar los signos convencionales de este tipo de escala, hemos decidido emplear emoticones (*caritas felices o tristes*, como suelen denominarse en contexto escolar), con los que los alumnos están familiarizados, no solamente por el auge que tienen los mismos en las redes sociales, sino porque es un sistema ampliamente usado por los maestros de primaria colombianos para evaluar de forma cualitativa y no cuantitativa, algunas actividades didácticas. Con frecuencia los deberes en casa, talleres y otros test de menor importancia suelen ser evaluados de esta manera.

La escala usada fue la siguiente:

Malo	1 	2 	3 	4 	5 	Bueno
------	---	---	---	--	---	-------

*Ilustración 13.* Escala de diferenciales semánticos usada.

Adicionalmente, incluimos una sección donde se preguntaba por la profesión del locutor, dentro de la variable nivel socioeconómico. Los informantes podían escoger entre seis profesiones significativas en el contexto sociocultural próximo: médico, comerciante, profesor, campesino, futbolista y conductor (chófer de un medio de transporte). Tomando en cuenta la edad de los sujetos estudiados, propusimos imágenes que ilustraran cada profesión y eliminaran alguna posible ambigüedad semántica.

### 6.6.2. Cuestionario de preguntas cerradas

Pasando al *cuestionario de preguntas cerradas*, empezamos por señalar que el mismo busca indagar respecto a la variable *orgullo cultural y lingüístico* (respecto a la lengua y cultura misak, y a la propia variedad de español). Este instrumento se diseñó con respuestas politómicas (de más de dos posibilidades). Las opciones propuestas eran tres: *no estoy de acuerdo, no sé, sí estoy de acuerdo*. Las preguntas propuestas a los encuestados fueron:

- ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos hablan igual guambiano<sup>56</sup>?
- ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los *blancos*?
- ¿Distingo a las personas *blancas* por su forma de hablar español?
- ¿Los *blancos* nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?
- ¿Los *blancos* piensan que hablan mejor español que los guambianos?
- ¿A los *blancos* les gusta cómo hablamos los guambianos?
- ¿Alguna vez he sentido que a los *blancos* no les gusta cómo hablo español?
- ¿Si hablo como los *blancos*, podría tener más amigos?
- ¿Si hablo como los *blancos*, podría ser más rico?
- ¿Me gusta hablar español?
- ¿Me gusta el español que hablan los *blancos*?
- ¿Quién habla mejor español, los *blancos* o yo?
- Me parece que los *blancos* son groseros en su forma de hablar.

---

<sup>56</sup> La lengua namtrik (denominación oficial), suele ser llamada coloquialmente *guambiano*, nombre con el que históricamente se ha reconocido a la etnia, pero que actualmente la comunidad indígena ha preferido reemplazar por considerar que la palabra *guambiano* y sus derivados, corresponden a una imposición cultural.

- Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que cuando hablo con *blancos*.
- Intento imitar a la gente *blanca*.
- ¿Me gusta hablar guambiano?
- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?

Es importante señalar que el uso de la palabra *blancos*, es el resultado de una reflexión basada en la observación previa que nos permitió comprender que esta denominación es ampliamente usada por toda la comunidad misak, que no tiene una connotación necesariamente peyorativa y que los niños reconocen así a todas las personas que vienen del exterior del resguardo y no son indígenas, sin importar su fenotipo racial.

En otro orden de ideas, hemos incluido una serie de adjetivos que pretendían indagar respecto a las cualidades o los defectos asociados con la lengua namtrik o con el español. El objetivo era que los encuestados relacionaran contenidos semánticos valorativos con una de las dos lenguas. Los adjetivos propuestos son: (el español/namtrik es una lengua...) *grosera, clara, cercana, importante, familiar, educada, bonita, fea, poco clara, amable, alegre, superior, inferior, sincera, irrespetuosa, inteligente, tonta, tolerante*.

### **6.6.3. Entrevista semidirigida a informantes**

Finalmente, en lo que respecta a la *entrevista* es importante señalar que, pese a sus dificultades de tabulación estadística, hemos optado por incluirla dentro de los instrumentos aplicados porque permite acceder a explicaciones en profundidad por parte de los encuestados, sobre todo en los aspectos más problemáticos (González, 2008). De esta forma, la entrevista permite que la investigación desborde el ámbito de la mera recolección de datos (Ander-Egg,

1995). Por otra parte, la limitada extensión numérica de la población seleccionada, hace posible que se supere uno de los principales problemas de este instrumento de investigación, relacionado con su poca representatividad en comunidades muy amplias.

La entrevista sociolingüística del presente estudio, se centró en indagar respecto a las variables *orgullo cultural y lingüístico*. Este instrumento está concebido como un complemento del cuestionario de preguntas cerradas y como medio para contrastar sus resultados.

El guion general de este instrumento comprendía la siguiente bitácora de preguntas. Tal como explicamos, las preguntas no necesariamente deben responderse en su totalidad, ni ser excluyentes respecto a otras que pueda formular el entrevistador si lo considera necesario. Deben concebirse como una fuente de recursos alrededor de un tópico particular, que brindan diferentes posibilidades de indagar respecto al mismo fenómeno y de reconducir la entrevista. Hemos diseñado el guion a partir de tres aspectos que buscan dar cuenta del *orgullo étnico y cultural*. Para estos efectos, se han dividido las posibles preguntas en tres órbitas que van del ambiente más personal e íntimo (*aspectos individuales y familiares*), al aspecto más social y formal (*aspectos comunitarios y escolares*). Por último, hemos seleccionado una serie de preguntas directas acerca del orgullo cultural y étnico:

Aspectos individuales y familiares:

- ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No ¿Por qué?
- ¿Te gusta hablar en español? Sí/No ¿Por qué?
- ¿Qué quieres hacer cuando seas grande? ¿Por qué?
- ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No ¿Por qué? - ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No ¿Por qué?
- ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No ¿Para qué?



- ¿Tienes hermanos más pequeños? ¿En qué lengua hablas con ellos?
- ¿Tienes hermanos más grandes? ¿En qué lengua hablas con ellos?
- ¿En qué lengua hablas con tus padres?
- ¿Tienes abuelos? ¿En qué lengua hablas con ellos?

Aspectos comunitarios y escolares:

- ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?
- ¿Tienes amigos fuera de la escuela y en qué lengua hablas con ellos?
- ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?
- ¿En qué lengua hablas con tus profesores?
- ¿Qué materia de la escuela te gusta más? ¿Por qué?
- ¿Te gusta la materia Español? ¿Por qué?
- ¿Sacas buenas o malas notas en Español? ¿Por qué?
- ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?

Orgullo cultural y lingüístico:

- ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?
- ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?
- ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?
- ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?
- ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente blanca?

Sí/No ¿Qué diferencias? ¿En qué se parecen?

- ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No ¿Por qué?

- ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No ¿Por qué?
- ¿Te gusta la ropa de la gente blanca? Sí/No ¿Por qué?
- ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?
- ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?
- Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español? ¿Por qué?
- Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en guambiano? ¿Por qué?
- Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?
- Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?
- ¿Te da *pena* que la gente te escuche hablar en español?
- ¿Te da *pena*<sup>57</sup> que la gente te escuche hablar en guambiano?
- ¿Quién te parece que habla mejor, una persona que habla guambiano o una persona que habla en español?
- ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No ¿Por qué?
- ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No ¿Por qué?
- ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No ¿Por qué?
- ¿Qué lengua te gusta más: el español o el guambiano? ¿Por qué?

---

<sup>57</sup> La expresión '*dar pena*' en el español colombiano hace referencia a un sentimiento de vergüenza y no de tristeza.

## **Capítulo VII: Resultados de la observación participante**

A continuación expondremos los resultados de la observación participante a partir de los cuales se formuló la *hipótesis de trabajo* y se diseñó el EAL. En las páginas siguientes, en primer lugar, describiremos la toma de contacto con la situación educativa, expondremos las problemáticas relacionadas con el perfil del docente, la programación y los materiales empleados en la clase de español L2. Nuestras fuentes para esta primera parte son el análisis del Proyecto Educativo Guambiano (201A) y las entrevistas realizadas a la coordinadora de primaria y al docente de español. En segundo lugar, expondremos los resultados registrados en las fichas de observación de quince sesiones de clase (descritas en el capítulo VI); a este respecto utilizaremos sobre todo análisis cualitativo, sin embargo, esta lectura se complementará, en los casos en los que la recodificación de los datos lo permite dada la limitación de la muestra, con análisis cuantitativo. Finalizaremos esta exposición de resultados con una descripción de los aspectos morfológicos, ortográficos, sintácticos y fonético/fonológicos que, a partir de las sesiones de observación participante, individualizamos como problemáticos. Consideramos que un avance ulterior, sin duda de gran interés para posteriores diseños y programaciones curriculares, sería el análisis de la *interlengua* de la población, sin embargo, actualmente este tipo de estudio, sobrepasa los objetivos de la presente investigación.

## **7.2. Toma de contacto con la situación educativa**

Para empezar, es importante mencionar que la aceptación del investigador no indígena en el aula de clases significó una labor de acercamiento gradual. En general, la historia político social de las luchas indígenas colombianas ha conllevado una desconfianza implícita a cualquier interferencia del mundo *blanco*. Por esta razón, nuestra presencia en la comunidad educativa

tuvo que pensarse y desarrollarse tanto desde una perspectiva de comunicación intercultural capaz de operar sobre los estereotipos, como desde la familiarización del docente y los niños con el observador.

A este respecto, es importante mencionar que 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. En el límite del mismo 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 encontramos caminos de tierra, casas esparcidas por las montañas, algunas ventas de géneros menores, sembrados y animales.

La escuela pertenece a la red de instituciones educativas del resguardo. La coordinadora de la institución dice a este respecto:

Aquí en el resguardo indígena de Guambía hay tres instituciones; el *Colegio Agropecuario* pertenece a un centro educativo que tiene doce sedes, esta es la principal. Alrededor está *La marquezza*, *Chimán*, *Michambe*, *Cacique*, *Delicias*, *Guambía nueva*, *Bujíos*, *Trébol*, *La peña del corazón* y esta, que es el *Agropecuario Guambiano*. Las otras instituciones son: *La campana* y el colegio *El Canal* que también tiene varias sedes. (Entrevista coordinadora, pregunta 5).

La planta física es muy sencilla, módulos de ladrillo a la vista y tejas de eternit<sup>58</sup>. 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; tiene tres filas de pupitres dobles y un escritorio para el docente. En los muros hay algunos carteles. Es importante señalar que el clima es frío durante todo el año en el resguardo de Guambía, debido a la pronunciada altitud (Ver capítulo II). Los niños, en general, llevan su traje tradicional en lana (capítulo II), que los protege del rigor climático.

El docente es licenciado en Educación Primaria por la Universidad Pontificia Bolivariana; no es indígena, viste a la moda occidental y no habla namtrik. Su lengua de uso es una variedad del dialecto payanés. Justamente, 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, dado que a partir de 2011 el Estado colombiano otorgó a las comunidades indígenas 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. Pero en este caso hay mucha gente preparada, hay bachilleres, hay muchos profesionales, entonces ya se puede hacer concurso con ellos siendo misak. (Entrevista coordinadora, pregunta 6).

---

<sup>58</sup> En Colombia aún no está prohibido este material de construcción.

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 con rasgos que se integran al modelo rural del municipio de Popayán (Ver capítulo VI).

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).

### **7.3. Programación**

El diseño de cada asignatura está a cargo del docente encargado de la materia respectiva. En este sentido, podemos afirmar que no existe un programa institucional obligatorio. Sin embargo, los docentes deben seguir de forma taxativa los principios establecidos en el Proyecto Educativo Guambiano (2010), expedido por las autoridades del resguardo. Este documento individualiza cuatro espirales<sup>59</sup>: *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:

---

<sup>59</sup> Ver nota 52 donde se explica el concepto de *espiral*.

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.



## ESPIRAL IDENTIDAD

### COMPONENTE 1. LENGUA Y PENSAMIENTO UNIDAD DE CONOCIMIENTO: PENSAMIENTO GUAMBIANO

#### OBJETIVOS:

Conceptualizar y valorar la forma de interpretar el mundo desde el pensamiento propio.

CONTENIDOS	INDICADORES DE LOGRO	ACTIVIDAD PROPUESTA	MATERIAL DE APOYO
IDIOMA GUAMBIANO Y CASTELLANO	Manejo los dos idiomas en los diferentes espacios.	Lectura y escritura de diferentes textos en ambas idiomas.	Cartillas, guías en ambos idiomas. Fotocopias.
	Expreso en forma escrita, tanto en lengua materna como en la segunda lengua, mi pensamiento acerca de las cosas.	Construir textos propios de acuerdo a esos espacios y momentos y desde la creatividad de niño.	Sabiduría del niño. (a).
	Realizo pequeñas composiciones escritas en las dos lenguas	Inventar adivinanzas, poemas. Trabalenguas. Coplas. Cantos. Y compartir en el grupo y en otro.	Papelería. Vestuario. Sabiduría del niño.
PENSAMIENTO Y COSMOVISIÓN	Hablo sobre la concepción del mundo	Visita a la casa payan y orientación de la concepción del mundo.	La casa paya. Taitas. Material didáctico.
	Describo en un texto sobre la concepción de tiempo y espacio	Trabajo de investigación sobre la concepción del tiempo y espacio. Socialización.	Textos guías. Mamas. Taitas.
	Comparo las concepciones propias con otras.	Realizar diálogos para conocer otras concepciones. Establecer un paralelo de ambas concepciones.	Recursos humanos. Videos. Folletos. Texto Guía.
DESARROLLO DE LA ORALIDAD	Expresa diferentes ideas ante sus compañeros, en ambos idiomas.	Exposiciones. Cantos. Cuento. Adivinanzas. Poesías, coplas.	Los niños. El docente. Habilidades propias.
	Realiza cortas representaciones teatrales ante un público. Memoriza cantos y poemas, en las dos lenguas.	Presentación de fonomímicas. Dramatizaciones. Manejo de títeres. Danzas. Memorización de cantos y poemas en namtrik y castellano.	Vestuario. CD. Grabadora. Micrófono. Textos, cantos, poemas.
	Escribo lo que pienso y hablo.	Componer textos escritos y leerlos. Crear literatura.	Útiles escolares.
ORIGEN	Tiene claro su origen familiar.	Describir la familia. Realizar el árbol genealógico.	La familia. Útiles escolares.
	Nombra y escribe en su cuaderno los integrantes de la familia.	Escribir los nombres. De la familia por cada estudiante y su relación de parentesco.	La familia. Útiles escolares.
	Narra el origen del pueblo misak, en forma oral y escrita.	Texto elaborado por el docente. Leer y analizar por los estudiantes. Realizar trabajos de investigación por el estudiante. Sacar conclusiones	Texto escrito, texto plan de vida, mayores.
IDENTIDAD	Describe las características generales del pueblo misak.	Escribir y analizar las características del pueblo misak. Investigar sobre las transformaciones del ser humano.	Comunidad, familia, texto la voz de los mayores.
	Vive los valores de la identidad misak.	Participa en la celebración de la semana santa, ofrendas, elección del cabildo, mingas y otros.	Contexto socio cultural.
RITUALIDADES	Practica algunas ritualidades básicas de la identidad misak, desde su familia.	Realizar el refrescamiento en la escuela. Charla sobre el ritual en la primera menstruación de la mujer. Celebrar las ofrendas en el mes de noviembre.	Plantas medicinales, charlas por los mayores, alimentos.
	Nombra y caracteriza las diferentes ritualidades que practica en las familias.	Describir sobre las características de algunos ritos y escribir los nombres o conceptos.	Texto voz de los mayores, documentos, videos, útiles escolares.

	Elabora textos sobre algunas ritualidades	Escribir en forma creativa en castellano y guambiano los ritos propios.	Útiles escolares, fotocopias grabadoras y CD.
HISTORIA	Narra y escribe historias cortas sobre el pueblo guambiano	Elaborar historietas y escritos sobre el pueblo guambiano.	Textos propios. Videos. Documentos.
	Investiga con sus padres y mayores sobre la historia de la recuperación de las tierras en Guambía.	Lectura del manifiesto guambiano,	Folleto, mayores, útiles escolares.
	Conoce y dibuja los petroglifos existentes en la comunidad.	Recorrer hacia los lugares donde se encuentran los petrolíficos.	Vereda tranal, pinturas casa payan, útiles escolares.
PETROGLIFOS	Conoce e interpreta las pinturas diseñadas en la casa payan.	Visita a la casa Payan, escucha las charlas explicativas de las diferentes pinturas y sus contenidos, complementándola con la ida a la vereda El Tranal para mirar de cerca la realidad de los petroglifos; cada estudiante hará el respectivo dibujo desde su creatividad.	Casa Payan, las piedras del Tranal, dibujos.

*Ilustración 14.* Componente 1: lengua y pensamiento del espiral identidad.

Fuente: Proyecto Educativo Guambiano, 2011

Como podemos observar, el objetivo planteado se relaciona con la *espiral* identidad y en particular con el denominado *pensamiento propio* que se concibe como el criterio de intermediación con el *mundo* (Proyecto Educativo Guambiano, 2011). A partir de este objetivo se fijan los contenidos comunes del componente lengua y pensamiento, tanto al español como al namtrik. A su vez los contenidos se pormenorizan con: *los indicadores de logro, las actividades y el material de apoyo*. Los contenidos son:

- *Idioma namtrik y español*: hace referencia al bilingüismo de la situación educativa, estableciendo que el español es la L2 de comunicación y el namtrik la lengua materna. En esta sección se explicita la necesidad de alcanzar una alta competencia en expresión escrita en ambas lenguas.
- *Pensamiento y cosmovisión*: se centra en el uso de ambas lenguas en la interpretación del mundo a partir del pensamiento propio.
- *Desarrollo de la oralidad*: desarrollo de la expresión oral en namtrik y en español.

- *Origen*: se orienta hacia la adquisición de léxico en los campos semánticos familia y comunidad, tomando en cuenta la identidad misak. No se hace referencia al español.
- *Identidad*: hace referencia sobre todo a los valores éticos del pueblo misak.
- *Ritualidades*: características mitológicas y religiosas del pueblo misak.
- *Historia*: historia del pueblo misak.
- *Petroglifos*<sup>60</sup>: toma en consideración esta herencia cultural misak como un aspecto importante para la conservación de la memoria histórica misak.

Es importante anotar que la mayoría de los ocho 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.

Con relación a las *actividades* propuestas en la programación didáctica, tomando en cuenta el MCER (2001), podemos clasificarlas de la siguiente manera por competencias:

Tabla 17.

*Actividades por competencias de la programación didáctica*

<b><i>Comprensión auditiva:</i></b>	<b><i>Comprensión lectora:</i></b>
Conferencias de docentes y expertos	Lecturas de textos en ambas lenguas
<b><i>Expresión oral:</i></b>	<b><i>Expresión escrita:</i></b>

<sup>60</sup> En la cultura misak, los petroglifos que se encuentran a lo largo del territorio, en especial aquellos que tienen forma de caracol o *espiral*, juegan un importante papel identitario.

---

Dramatizaciones	Redacción de informes de investigación
Exposiciones	Redacción de diálogos
Juegos de rol	Redacción de textos descriptivos.
	Composición de poemas, fábulas, adivinanzas trabalenguas.

---

Tal como podemos observar no hay una atención homogénea respecto a las diferentes competencias; la mayor parte de las actividades se refieren a la *producción escrita* y en segundo término a la *comprensión oral*. Entre tanto, la *comprensión auditiva y lectora* reciben una atención mucho menor.

#### 7.4. Materiales

Los materiales que utiliza el profesor para desarrollar los contenidos de la programación 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 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. A continuación, incluimos una muestra de los materiales para *Lenguaje* del grado quinto de primaria. Analizaremos la guía 1 contenida en la cartilla correspondiente al primer trimestre del año escolar. Cada cartilla está dividida en tres unidades, cada unidad se subdivide en tres guías, las cuales a su vez contienen tres partes: A, B y C.

Al empezar cada una de las guías se exponen los estándares, en el caso de la guía que estamos analizando, estos estándares hacen referencia a la producción oral de un texto expositivo.

**Trabajar en Escuela Nueva los siguientes**

**Estándares:**



**GUÍA 1. EXPONER UN TEMA CON CLARIDAD**  
SUBPROCESOS

- Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias.
- Elaboro un plan para la exposición de mis ideas.
- Selecciono el léxico apropiado y acomodo mi estilo al plan de exposición así como al contexto comunicativo.
- Adecuo la entonación y la pronunciación a las exigencias de las situaciones comunicativas en que participo.
- Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa.
- Leo diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales.

*Ilustración 15.* Estándares de producción oral de un texto expositivo.

Fuente: Manual Escuela Nueva, MEN (2015).

La lección número 1, empieza con una parte A que contiene un ejercicio de comprensión lectora de un texto adaptado de catorce renglones:

### Un taller distinto

En la colmena, el taller de las abejas, todas trabajan formando una sociedad organizada. Pero mientras la reina sólo se encarga de poner los huevos, y los machos sólo se encargan de fecundar a la reina, las obreras realizan muchos trabajos distintos. Durante su corta vida, que es de cinco o seis semanas en verano, ventilan la colmena con sus alas; pulen las celdas en las que la reina pondrá los huevos; alimentan con polen a las larvas destinadas a ser obreras y con jalea real a aquellas destinadas a ser reinas; almacenan en las celdillas el polen traído por sus compañeras; construyen panales con la cera que ellas mismas segregan; realizan vuelos de orientación; cumplen servicios de guardia en la puerta de la colmena, y cosechan néctar y polen en las flores. Para fabricar la miel, liban del néctar de las flores y lo depositan en el buche. Allí el néctar se transforma en miel, que luego es guardado en las celdillas.

Adaptación de un texto de *Guillermo Amado Jaramillo*



*Ilustración 16.* Ejercicio de comprensión lectora.

Fuente: Manual Escuela Nueva, MEN (2015).

Las actividades de comprensión lectora propuestas son:

## Exponer un tema con claridad



1. Lean el siguiente texto sobre las abejas.

- \* Cada uno lee, por turnos, un párrafo ante los demás, pronunciando correctamente, con la intensidad de voz suficiente para que todos oigan, y dando la entonación que indica la puntuación.

*Ilustración 17.* Ejercicio de comprensión lectora.

Fuente: Manual Escuela Nueva, MEN (2015).



El ejercicio 1, corresponde a una lectura en voz alta y está planteado como un trabajo en grupo. El ejercicio 2, prevé la búsqueda de las palabras desconocidas en el diccionario. El ejercicio 3 consiste en preguntas de comprensión. A este respecto, podemos observar que no se incluyen ejercicios de anticipación o calentamiento que ayuden a adquirir una visión contextual. En este sentido se correría el riesgo de que se convirtieran en ejercicios de búsqueda mecánica (Cassany, 1998) y no de comprensión global del texto. Entre tanto los ejercicios 4 y 5, hacen referencia a la competencia expresión oral, en esta actividad los alumnos deben apelar a sus recursos lingüísticos ya adquiridos.

2. Si en el texto encontraron palabras cuyo significado no entienden, invéstiguenlo en el diccionario. Esto les ayudará a comprender mejor la lectura.
3. Reflexionen sobre los eventos que se desarrollan en el interior de un panal, para responder:
  - \* ¿Cuántas y cuáles son las clases de abejas en un panal?
  - \* ¿A qué se dedica cada clase?
  - \* ¿Cómo se comunican las abejas para realizar todas estas acciones?
  - \* ¿Conocen otras formas de comunicación de los animales para llevar a cabo trabajos en conjunto?
  - \* Un grupo compuesto por abejas se llama **enjambre**, ¿cómo se llama un grupo de reses?, ¿cómo se llama uno de aves?, ¿cómo se llama uno de cerdos?, ¿cómo se llama uno de mulas?, ¿cómo se llama uno de peces? y ¿cómo se llama uno de perros?
4. Expresen sus respuestas, discutan sus afirmaciones y escuchen las opiniones de todos los compañeros.
5. Ahora que ya han comprendido bien el texto, prepárenlo y expónganlo ante sus compañeros.

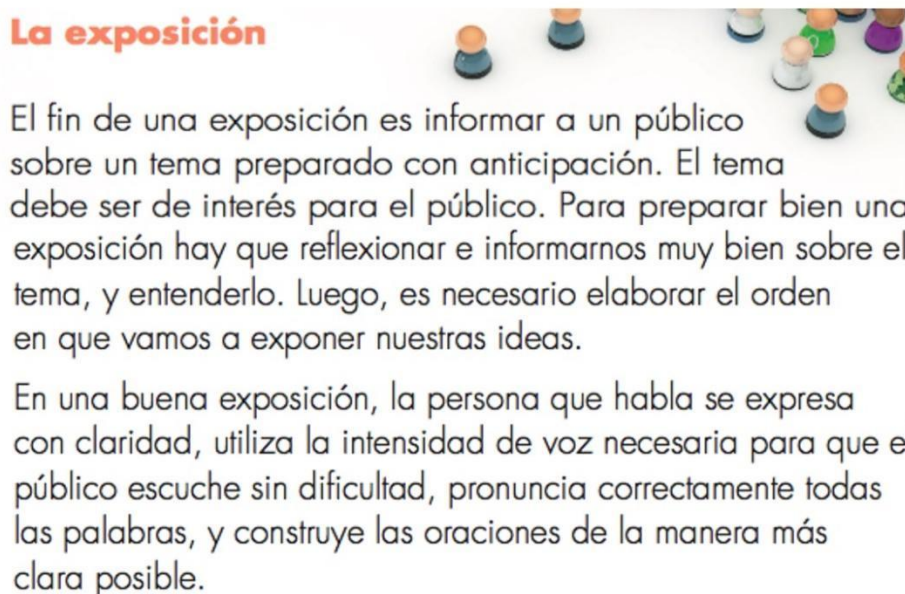


*Ilustración 18.* Ejercicio de comprensión lectora.

Fuente: Manual Escuela Nueva, MEN (2015).



A continuación, se propone la lectura de un segundo texto (ejercicio 6), titulado, *La exposición*, en el cual se define y describe el texto expositivo oral:



*Ilustración 19.* Texto descriptivo sobre la exposición oral.

Fuente: Manual Escuela Nueva, MEN (2015).

A partir de este texto se inicia el trabajo orientado específicamente a la producción de un texto expositivo oral. De este modo, los ejercicios sucesivos (7 y 8) dan instrucciones respecto a la preparación del mismo:



7. Reflexiona sobre lo que afirma el texto anterior y cópialo en tu cuaderno. Si no estás de acuerdo en alguno de sus aspectos, escribe un nuevo texto en el que quede clara la definición de lo que es una exposición.



8. Escoge un tema de interés para todos y piensa cuál podrías exponer ante tus compañeros. A continuación encuentras algunas indicaciones que pueden ser de utilidad para preparar la exposición:

- \* Anota las ideas que te parezcan más importantes.
- \* Anota las ideas y experiencias que tengas sobre el tema que te corresponde.
- \* Ordena las ideas que escribiste, de acuerdo con el orden en que crees que se deben exponer.

9. Expresa oralmente el tema ante el profesor. Para esto, ten en cuenta:

- \* Expresar en orden las ideas que preparaste.
- \* Pronunciar con la debida entonación e intensidad de voz.
- \* Construir las oraciones y los párrafos de manera clara.

*Ilustración 20. Instrucciones para la exposición oral.*

Fuente: Manual Escuela Nueva, MEN (2015).

El ejercicio 9 sugiere una exposición ante el profesor, como preparación para el trabajo final de la guía. El último texto de la guía, tiene como temática la descripción del proceso de preparación de una exposición oral, desde el planteamiento del tema, pasando por la descripción del proceso de investigación, hasta llegar al momento de la exposición misma y las reacciones de sus auditores.



Lee el siguiente texto:



Don Nemesio era un vecino de nuestra vereda muy emprendedor y de ideas muy claras. Por eso gozaba del aprecio de todos; todos confiaban en su criterio.

Un día don Nemesio llegó a la conclusión de que no era conveniente que la comunidad se dedicara a un solo cultivo, como hasta ahora lo había hecho.

“Debemos tener otros recursos económicos, otros productos diferentes para llevar al mercado”, pensaba don Nemesio. Pero también pensaba que es muy difícil luchar contra la fuerza de la costumbre, y las gentes de esta vereda habían cultivado siempre lo mismo durante generaciones.

Entonces, don Nemesio se dijo a sí mismo: “Si propongo que variemos los cultivos para tener más productos que ofrecer, debo saber cuáles serían estos otros cultivos, si nuestra tierra y nuestro clima son apropiados para cultivarlos, si se pueden vender a buenos precios en el mercado, si se requieren técnicas especiales para cultivarlos y cosecharlos, en qué condiciones podemos llevarlos al mercado. En fin, no se trata simplemente de proponer el cambio, sino de decir cómo se hace”.

Así que don Nemesio reflexionó sobre todas las posibilidades. Investigó, anotó datos e ideas, preguntó en instituciones como Corpoica, la Alcaldía y el Banco Agrario y, cuando ya tuvo bien claro lo que le convenía a su vereda, reunió a los vecinos y les hizo una exposición muy clara y detallada sobre las ventajas de variar los cultivos y cuáles cultivos podrían tener éxito en la región.

Los vecinos se motivaron mucho con la exposición de don Nemesio y reflexionaron sobre sus proposiciones.

Después de varias reuniones, decidieron introducir otros cultivos. Claro, no todo se hizo como don Nemesio propuso, porque él había hecho el trabajo solo, pero lo que hizo sirvió para que todos investigaran, calcularan posibilidades, y enriquecieran y completaran la proposición de don Nemesio.



*Ilustración 21.* Descripción del proceso de preparación de una exposición oral.

Fuente: Manual Escuela Nueva, MEN (2015).

Los ejercicios propuestos son:



1. Si en la lectura realizada encontraste palabras cuyo significado no recuerdas, invéstalos en tu diccionario o con tus compañeros.
2. Si hay ideas que no te parezcan claras, convérsalas con tus compañeros.
3. Reflexiona sobre las actividades de don Nemesio y responde con tus compañeros:
  - \* ¿Qué hizo don Nemesio antes de exponer el tema?
  - \* ¿Cómo fue la exposición de don Nemesio?
  - \* ¿Qué resultados dio la exposición?
4. Piensa sobre diferentes temas estudiados en las áreas de ciencias sociales y ciencias naturales, y escoge uno que te interese, para exponerlo ante tus compañeros.
5. Prepara con tiempo suficiente la exposición del tema que escogiste, es decir, investiga y ordena las ideas que vas a exponer.
6. Ahora puedes exponer el tema ante tus compañeros y el profesor.
  - \* No olvides pronunciar claramente todas las palabras, utilizar la entonación y la intensidad de voz necesarias, y exponer tus ideas en forma clara para que todos te entiendan.

*Ilustración 22.* Instrucciones para la preparación de una exposición oral.

Fuente: Manual Escuela Nueva, MEN (2015).

Respecto a la comprensión lectora, los ejercicios 1, 2 y 3 corresponden a un modelo de lectura *botton-up*, o ascendente, en el que se parte de la comprensión de las unidades léxicas de menor extensión y se avanza hacia las de mayor extensión (Gough, 1972). A partir del ejercicio 4, se plantea la preparación de una exposición, en este caso ante el docente y el resto del

alumnado, sobre un tema del área de *ciencias sociales* y *ciencias naturales* y se hacen las respectivas recomendaciones para su preparación y ejecución (ejercicios 5, 6).

Una observación crítica de las actividades planteadas en esta guía, nos lleva a considerar que no se explicita una conexión entre los textos propuestos y temas o ejercicios con el sistema formal de la lengua en alguno de sus niveles (léxico semántico, fonético fonológico, ortográfico, sintáctico o morfológico). Consideramos que el acento en lo comunicativo no puede obviar el trabajo con aspectos formales pertinentes que permitan tanto la adquisición de recursos lingüísticos de un registro gradualmente más elaborado, como una incidencia positiva en las competencias metacognitivas de los alumnos.

### **7.5. Resultados observación participante**

A continuación, expondremos los resultados de la observación participante que tuvo lugar en los días señalados en el cronograma incluido en la sección metodológica (capítulo VI). En total, se observaron quince sesiones de clases y a partir de los datos extrapolados se extrajeron las conclusiones con base en las cuales se formuló la hipótesis de trabajo del EAL. Antes de adentrarnos en los datos objetivos y críticos extraídos de las respectivas *fichas de observación* (Fernández López, 1998), es importante señalar que el trabajo de campo se realizó al inicio del año escolar<sup>61</sup> y que 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.

---

<sup>61</sup>La escuela pertenece al denominado *Calendario A*, por lo cual el año escolar empieza en enero y termina en noviembre.

### 7.5.1. Datos previos, observación objetiva y crítica

Tal como ya lo hemos señalado, las ficha que empleamos para la observación (Fernández López, 1998), tienen una sección *objetiva* y una sección *crítica* precedida por una sección de datos previos.

Para empezar, las sesiones observadas tuvieron una duración de 50 minutos cada una; adicionalmente, cabe señalar, que 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 quinto de grado son 21, de los cuales como ya hemos señalado, la minoría son niñas (7) y la mayoría, niños (14).

A continuación presentamos el cronograma de observación con relación a la asistencia de los estudiantes:

#### 7.5.1.1. Cronograma y asistencia

Tabla 18.  
*Cronograma por sesiones y asistencia*

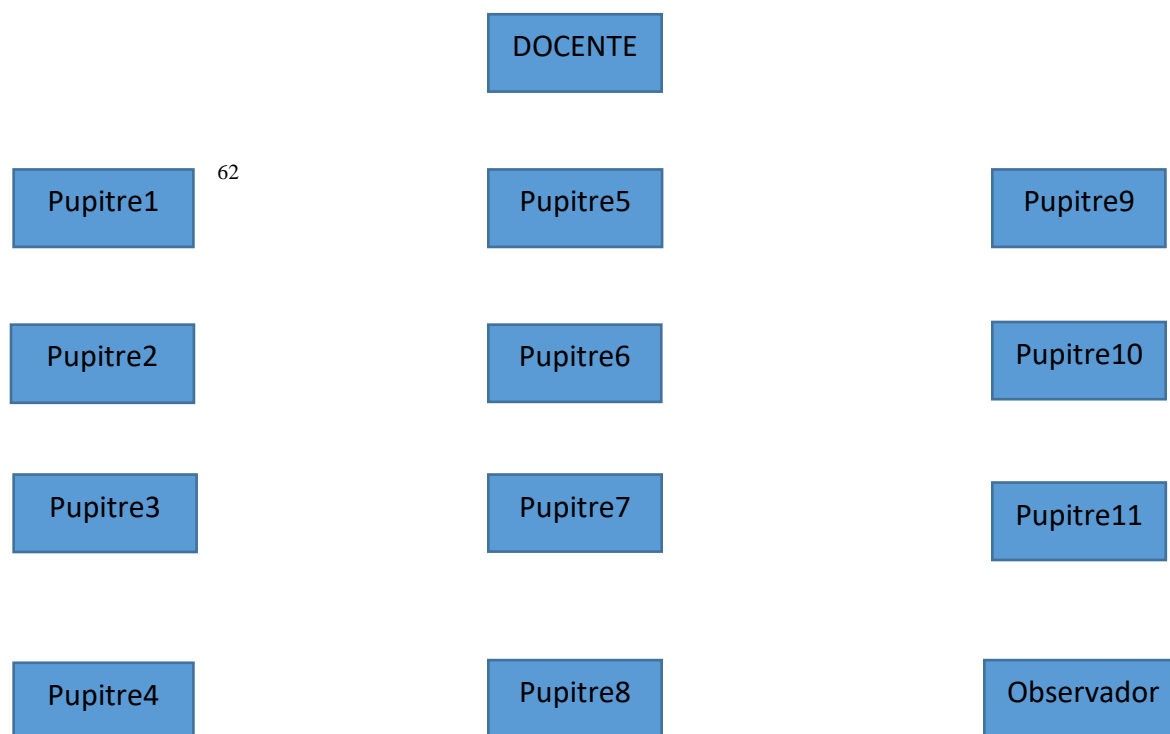
Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8
Asistencia	20	21	21	19	20	21	20	21
Sesión	9	10	11	12	13	14	15	
Asistencia	21	19	18	19	21	21	20	

Como puede observarse, solo en una ocasión las ausencias se incrementaron a tres alumnos, en la mayoría de las sesiones fluctuaron entre una y dos. El nombre de la asignatura 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, receptoras, a los aspectos formales de la lengua y a la literatura hispanoamericana.

### 7.5.1.2. Organización espacial

Respecto a la organización espacial, pudimos observar que los pupitres, cada uno para dos estudiantes, están dispuestos en tres hileras. A lo largo de las sesiones de clase, se hizo notable como las niñas se ubicaban preferentemente en la hilera central, mientras que los niños preferían las laterales.



*Ilustración 23.* Organización espacial de los pupitres en el salón de clase.

Consideramos que esta organización espacial en la que el docente ocupa un lugar preminente y central es jerarquizada y poco flexible. Durante la mayor parte de las sesiones se

---

<sup>62</sup> En cada pupitre se sientan dos alumnos.

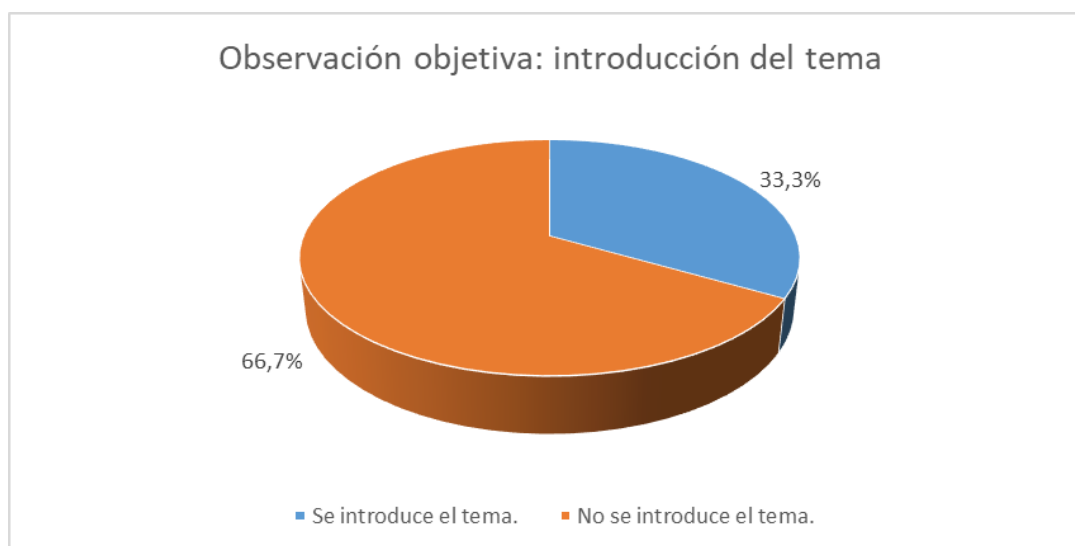


conservó este esquema organizacional, excepto cuando algunas actividades implicaron salir al patio de recreo o variar la distribución de los pupitres para efectos de los juegos de rol o para el *teléfono roto* (sesiones 4 y 5).

### 7.5.2. Organización de la clase, saludos

La observación objetiva determinó que los saludos entre el docente y los alumnos, durante la totalidad de las sesiones observadas se caracterizaron por su formalidad. En este sentido, no hay avances hacia un registro más informal con el transcurrir de las sesiones. Adicionalmente, el saludo tuvo siempre lugar dentro del aula de clase. Desde el punto de vista crítico podemos observar que la formalidad del saludo, disminuye la empatía entre docente y alumnado.

### 7.5.3. Organización de la clase, introducción al tema



Gráfica 3. Introducción del tema en la clase

Fuente: fichas de observación.



De los datos recolectados podemos observar que el tema solo se introduce en un 33,3 % de las sesiones, mientras que en un 66,7%, no se realiza este ejercicio. Desde el punto de vista crítico es dable considerar que esta debilidad en la introducción al tema puede generar un bajo nivel de expectativas en los alumnos y por lo tanto, actitudes menos proactivas en las clases. Sin embargo, y en contradicción con lo anterior, como veremos en el ítem respectivo, se observa una buena participación.

#### 7.5.4. Organización de la clase: el tema

Los temas tratados durante las quince sesiones de clase fueron.

Tabla 19.

*Temas de las quince sesiones de clase*

Sesión	Tema	Destrezas lingüísticas <sup>63</sup>
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

<sup>63</sup> En cuanto a la *comprensión auditiva*, estuvo presente en todas las sesiones, pues las clases se dictaron en español.

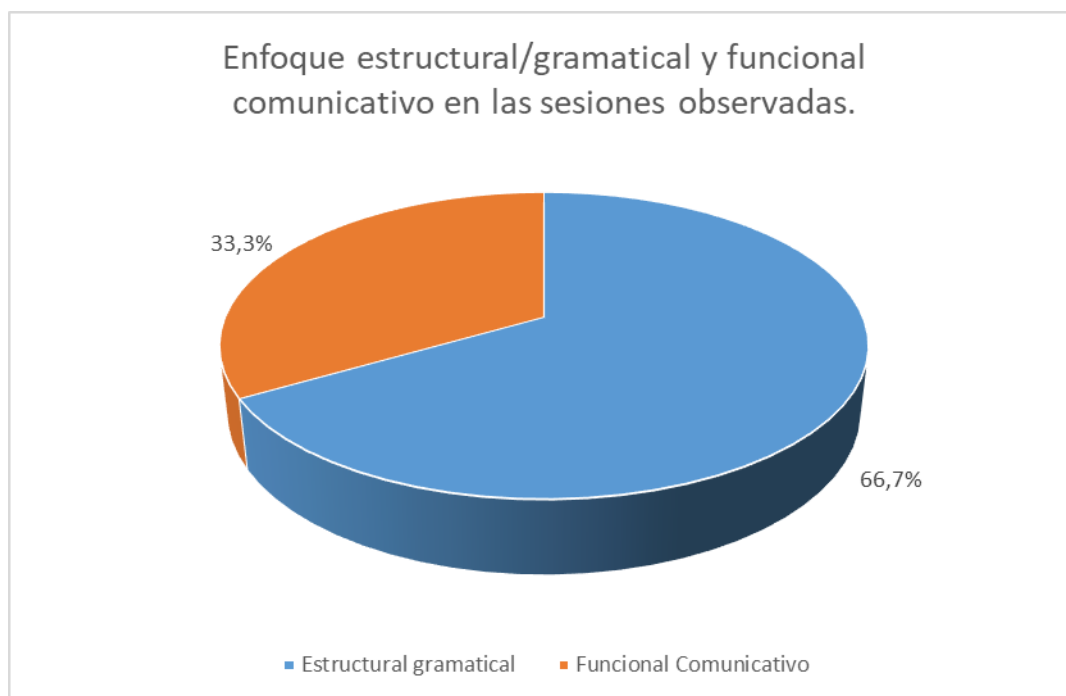
7	Uso del verbo gustar	Comprensión lectora Expresión escrita
8	Uso de los signos de puntuación y concordancia de tiempos	Expresión escrita
9	Uso de abreviaturas en español	Expresión escrita
10	Uso de los tiempos del pasado	Expresión escrita
11	El orden de las palabras en la oración	Expresión escrita
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

Fuente: Fichas de observación

Podemos observar que los temas tratados son apropiados para el nivel de los niños y no observamos dificultades particulares en su comprensión. Respecto a las competencias, podemos observar una dominancia de la *expresión escrita*, trabajada en doce sesiones. Las competencias de *expresión oral* y *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.

### 7.5.5. Organización de la clase, explicación

Pudimos observar, a lo largo de las quince sesiones observadas, que el docente se basó predominantemente en explicaciones de tipo gramatical tradicional y menos en aspectos funcionales comunicativos.

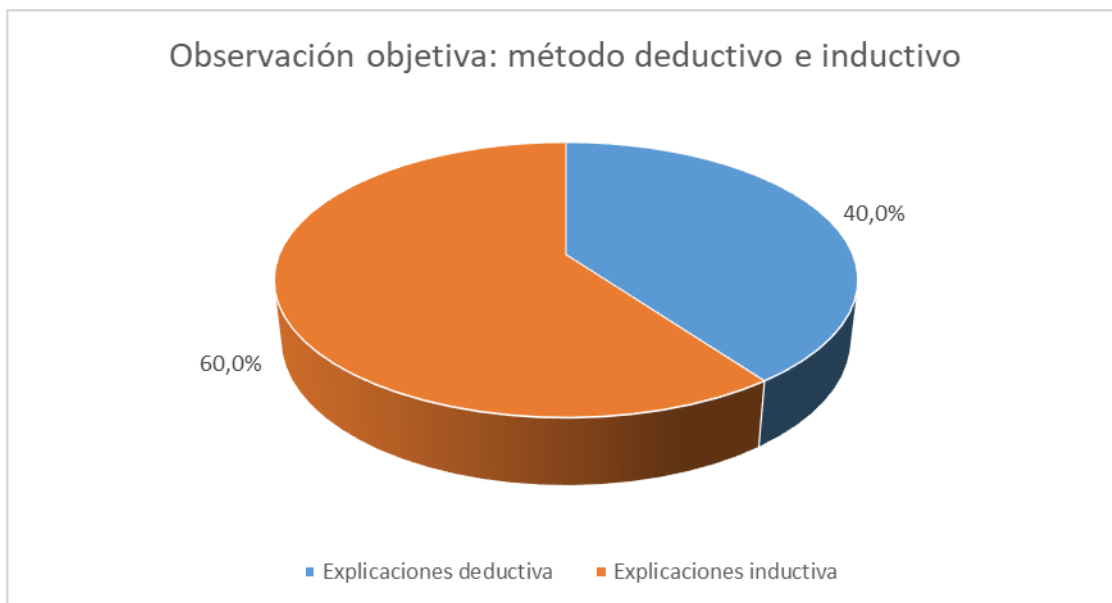


*Gráfica 4.* Enfoque estructural/gramatical y funcional comunicativo en las sesiones observadas

Fuente: fichas de observación

Como vemos en la gráfica, 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. Asimismo, las explicaciones privilegiaban la perspectiva inductiva (60%), en las cuales 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. Es importante puntualizar, que en

ningún caso se incluyeron actividades de calentamiento y que las frases de las que se partía o que se enunciaban como ejemplos, fueron formuladas por el docente.



Gráfica 5. Observación objetiva: método deductivo e inductivo

Fuente: fichas de observación.

Desde el punto de vista de la observación crítica, podemos señalar que consideramos que las explicaciones parten de un modelo pedagógico *tradicional*, en el que el docente imparte el conocimiento y el aprendiente aparece como un sujeto pasivo. Desde nuestro punto de vista creemos que sería necesario involucrar aspectos de pedagogía activa y constructivista, que tome en cuenta las necesidades individuales y contextuales del alumnado, en este caso, bilingüe y perteneciente a una cultura no occidentalizada. Asimismo, consideramos que el excesivo apego al enfoque estructural/gramatical en detrimento de dinámicas más funcionales/comunicativas afecta negativamente el proceso de aprendizaje de los niños misak pues no se abordan las competencias pragmáticas y sociolingüísticas necesarias para la adquisición integral de competencias en una lengua *target*.

### 7.5.6. Organización de la clase: actividades

Tal como ya hemos señalado, la mayor parte de las actividades se desarrollan respecto a 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. 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. Entre tanto, 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 llevan a cabo actividades de escucha, diferentes al dictado mismo de la clase que se realiza siempre en español, dado que el docente no es bilingüe y desconoce el namtrik. Asimismo, se observa que hay ausencia de actividades de calentamiento.



Gráfica 6. Organización de la clase: actividades.

Fuente: fichas de observación.

Desde el punto de vista de la observación crítica, consideramos que debería realizarse un mejor balance respecto a las actividades vinculadas a las cuatro competencias básicas en cada sesión y no concentrarse en el desarrollo de una sola competencia, como actualmente sucede en una buena parte de las sesiones. Asimismo, creemos que debe dejarse un espacio para la interacción entre los alumnos y que cada una de las actividades debe involucrar implícita y explícitamente aspectos de comunicación intercultural (misak/hispánica) actualmente ausente de las actividades diseñadas y propuestas por el docente. Consideramos que también 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/fonológico y prosódica, más amplio que el que actualmente se imparte y que se reduce a la variedad de español del docente. Finalmente creemos que sería necesario implementar un modelo sistemático de actividades de calentamiento, desarrollo y post-calentamiento para cada una de las competencias básicas, aspecto que también está ausente del modelo pedagógico/didáctico observado.

#### **7.5.7. Organización de la clase: recursos didácticos**

Tal como señalamos en el párrafo correspondiente al análisis de los materiales, no hay un libro de texto que se siga de forma sistemática. Únicamente, el maestro dota a los estudiantes de fotocopias de Guías como las ya reseñadas en este trabajo y propone lecturas tales como *La historia de Kattor* de Travers (1980), de la cual presentamos un fragmento a continuación:

Kattor era un joven tigre. Tenía una hermosa piel amarilla con rayas negras. Sus patas eran tan grandes como las ramas de un árbol pequeño, y su cola era suave y silbante. Sus ojos eran

amarillos y fieros, incluso para un tigre. Tenía una lengua rosada y áspera, la cual se veía detrás de sus blancos dientes cuando rugía.

Kattor habitaba con su madre una cueva rocosa situada en una colina. Allí dormía en su cama de hojas secas y crujientes. Cuando era muy pequeño, le gustaba estarse tumbado en ella todo el día; se divertía estirando sus largas patas y sacando las uñas, que quedaban ocultas por la piel de sus garras.

Al ir creciendo, la madre comenzó a sacarlo de la cueva para que hiciera ejercicio. Entonces hacía piruetas y daba saltos mortales, tiraba ramas al aire y rasgaba las hojas con sus afiladas uñas. Daba golpes traviosos con sus patas delanteras y zarpazos, jugando, a las piedras y sombras.

Así vivía Kattor mientras iba creciendo. Día tras día, al mismo tiempo que jugaba fuera de su casa, se iba sintiendo más fuerte.

Pasaron muchos meses. Cierta día, Kattor se aventuró a salir solo. Afiló sus uñas en un gran árbol. Golpeó, jugando, todas las cosas que encontraba en su camino. Era divertido aplastarlas de un solo manotazo. Por donde iba, las otras criaturas del bosque escapaban dando chillidos medrosos. Esto era muy emocionante. ¡Qué fuerte y poderoso se sentía!

Por otra parte, solo se usaron incidentalmente (dos sesiones) estímulos visuales y no se emplearon recursos audio o audiovisuales en ninguna de las sesiones.

Consideramos, desde el punto de vista crítico, que es necesario incluir materiales didácticos apropiados para la situación educativa de la comunidad estudiada. En este sentido, creemos que la falta de libros de texto *ad hoc* para los niños bilingües misak/español, es un aspecto problemático que incide negativamente en el proceso de aprendizaje del español como L2.

### 7.5.8. Lengua de uso

La lengua de uso en el 100% de las sesiones observadas fue el español, dado que el docente es monolingüe y no habla namtrik. Desde el punto de vista crítico, creemos que no sería necesario que el docente fuese bilingüe español/namtrik sino que sería importante que se establezcan estrategias en las que a partir de un enfoque plural de enseñanza de las lenguas extranjeras (MAREP, 2008) 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<sup>64</sup> tanto desde el punto de vista gramatical, como desde el punto de vista pragmático y sociolingüístico.

### 7.5.9. Conclusión de la clase

De 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.

Desde el punto de vista crítico, la tendencia a no concluir adecuadamente la clase, indica un manejo del tiempo no excesivamente controlado por parte del docente. Creemos que sería necesario implementar un uso taxativo del tiempo que permita que cada una de las competencias,

---

<sup>64</sup> El *transfer*, concebido como un fenómeno positivo presente en la interlengua de los aprendientes, es un enfoque que se aplica en el ámbito de la intercomprensión como estrategia didáctica en el aprendizaje simultáneo de habilidades parciales en diferentes lenguas extranjeras, tanto de la misma familia lingüística como lenguas distantes tipológica y genéticamente (Chamorro, 2014).



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; esta organización rigurosa del tiempo permitirá una contextualización de cada tópico estudiado, de los ejercicios en la clase o de los deberes, en el marco de los objetivos de cada clase y del syllabus general del curso.

#### **7.5.10. Despedida y tratamientos**

Durante todas las sesiones de clase observadas el docente empleó fórmulas del registro formal del español para dirigirse a los estudiantes en la despedida (ver anexos, fichas de observación). Esta forma de dirigirse a los estudiantes, que se expresa en el saludo y la despedida formal y en el trato individual exclusivo de Usted, implica una relación distante con los alumnos y enfatiza las dificultades de comunicación intercultural ya presentes incidiendo sin duda en las AL de los niños hacia el español como L2.

#### **7.5.11. Otros aspectos: estrategias de comunicación**

El profesor emplea una gestualidad marcada y pide poco apoyo a los estudiantes. En general, no verifica que los estudiantes hayan entendido los temas explicados a través de preguntas. No utiliza los nombres propios en el aula (utiliza *usted, el compañero, el de adelante, atrás, al lado...*). Su tono de voz es formal y enfático. Desde nuestro punto de vista, podrían utilizarse otras estrategias de comunicación menos verticales que impliquen una percepción más horizontal de las relaciones docente/alumno. El uso de nombres propios suele ser útil para establecer una relación más personal y directa y el interpelar más frecuentemente a los

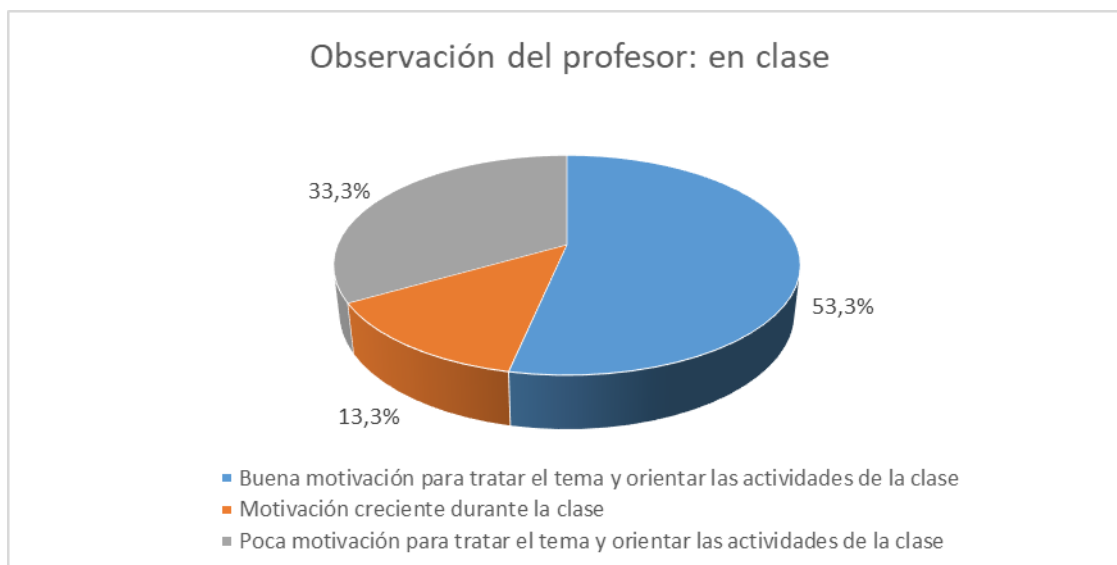
estudiantes para verificar su atención y comprensión incentivaría la participación y la motivación.

## **7.6. El profesor**

En esta sección se tomaron en cuenta las actitudes del profesor en clase (en particular la motivación) y el tratamiento hacia los alumnos; asimismo, su actitud ante el tema, el error y su formación más o menos adecuada. Por otra parte, analizamos sus capacidades para la enseñanza, su preparación de las clases y su adecuación al nivel de los estudiantes. Finalmente en *otros aspectos*, describimos características del estilo de docencia y de la variedad dialectal del español empleada en la enseñanza.

### **7.6.1. El profesor, actitudes en clase**

La observación objetiva de la actitud del profesor en las sesiones observadas nos permitió extrapolar que demostraba una motivación creciente durante la clase (recordamos que la observación se realizó durante los primeros meses del año escolar). En las primeras sesiones se observó una motivación algo menor, mas este aspecto cambió radicalmente en las sesiones sucesivas, con algunos altibajos, en las sesiones 11 y 12.



*Gráfica 7.* Observación del profesor: en clase.

Fuente: fichas de observación.

Como es posible observar en la gráfica anterior, durante 53,3% de las sesiones el docente mostró una buena motivación para tratar el tema y orientar las actividades durante la clase; entre tanto en un 13,3% de las sesiones existió una motivación creciente y en un 33,3% una baja motivación.

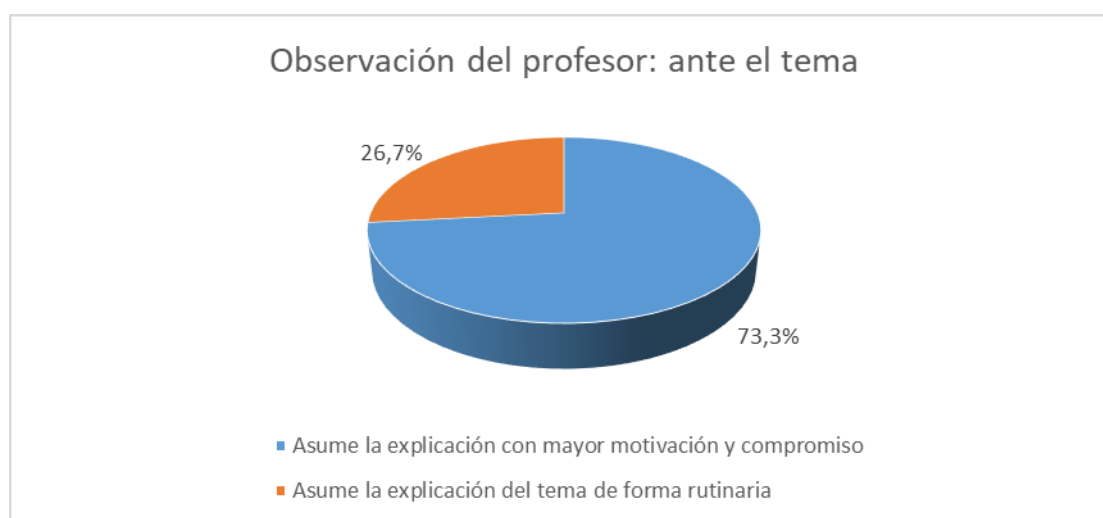
En general la actitud del docente, corresponde a un modelo de docencia *verticalizado*, como ya lo hemos señalado, y no permite el desarrollo de un ambiente particularmente familiar durante las clases. Sin embargo, no podemos afirmar que el ambiente no fuera distendido y que no se permitiera o incentivara la participación; por el contrario, en la medida en la que la motivación del docente se enfatizaba, pudimos relevar una mayor participación de los alumnos y un ambiente que permitía un buen diálogo entre el docente y los aprendientes.

### 7.6.2. El profesor, actitudes ante los alumnos

El profesor muestra un tratamiento homogéneo, respetuoso y sin favoritismos explícitos. Su actitud demuestra un interés genuino porque todos los estudiantes participen. Incentiva la participación de los estudiantes menos activos y los invita a compartir los resultados de sus ejercicios; asimismo, les propone pasar a la pizarra y se preocupa por integrarlos en las actividades de la clase. En este mismo sentido, procura que la participación no sea monopolizada por los alumnos más activos poniendo en marcha estrategias democráticas para dar la palabra y socializar la producción oral y escrita.

### 7.6.3. El profesor, actitudes ante el tema

Durante las clases observadas, las actitudes del docente frente al tema no se distinguieron particularmente por la motivación o por la importancia otorgada al argumento tratado:



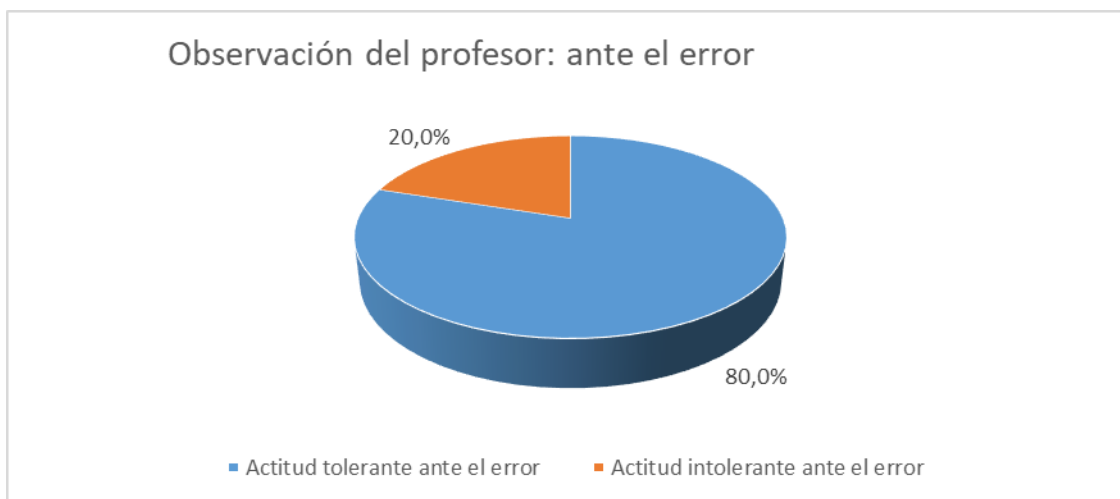
Gráfica 8. Observación del profesor: ante el tema

Fuente: fichas de observación.

Como podemos observar del gráfico anterior, en un 73,3% de las clases, las temáticas se asumieron de forma rutinaria y no excesivamente motivada y, minoritariamente, en un 26,7%, se distinguieron por la importancia y la motivación. En consecuencia y desde el punto de vista crítico, consideramos que una mejoría en este aspecto podría, a su vez, incidir positivamente en la motivación y por ende en la adquisición de la lengua por parte de los aprendientes.

#### 7.6.4. El profesor, actitudes ante el error

Durante la observación de las clases pudimos darnos cuenta de que, en general, el docente presentaba una actitud positiva ante el error. En la mayor parte de las sesiones, corrigió solo los errores correspondientes a las temáticas tratadas durante las clases, sin interrumpir continuamente la producción de los estudiantes ni perturbar el acto comunicativo en cuestión. Por otra parte, su forma de corregir fue mayoritariamente un *input* positivo, pues sus recursos lingüísticos y extralingüísticos no denotaban impaciencia o frustración.



Gráfica 9. Observación del profesor: ante el error

Fuente: fichas de observación.

Podemos extrapolar, del conjunto de observaciones, que solo en un 20% de las sesiones tuvo una actitud menos positiva ante el error, mientras que en un 80% su actitud fue positiva y constructiva.

#### **7.6.5. El profesor, formación**

Pudimos observar a lo largo de las sesiones observadas que el docente demostraba una buena formación en lo formal/gramatical (siete sesiones). Entre tanto, su formación en el enfoque comunicativo aparece como más débil. En nueve de las quince sesiones se pudo extrapolar falencias en este tipo de didáctica. Asimismo, las falencias aparecen en la preparación del docente en educación y comunicación intercultural (seis sesiones) y se reporta carencia en didáctica de la competencia sociolingüista en una sesión.

Desde el punto de vista crítico es dable considerar que partiendo de la sólida formación formal/gramatical, sería importante perfeccionar la formación del docente sobre todo en un enfoque más comunicativo de enseñanza/aprendizaje y también, introducir procesos de actualización acerca de didácticas que incluyan la interculturalidad desde un enfoque plural (MAREP, 2008).

#### **7.6.6. El profesor, capacidades para la enseñanza**

Desde el punto de vista de la observación objetiva, pudimos apreciar que en general (once de quince sesiones) el docente demostró buenas capacidades para la enseñanza; sus explicaciones aparecieron como acertadas, con una base correcta desde el punto de vista gramatical. Los alumnos, al parecer, entendían fácilmente su argumentación y sus ejemplos; del mismo modo, se pudieron apreciar sus capacidades de síntesis. Su nivel de seguridad se evidenció como alto; en

este sentido los estudiantes lo perciben como un referente de corrección y autoridad en la materia. Entre tanto en tres sesiones, los alumnos parecen no lograr comprender completamente el tema y en la sesión restante, las explicaciones tuvieron algunos aspectos no del todo correctos.

#### **7.6.7. El profesor, preparación de las clases**

Pudimos observar que el docente preparaba correctamente sus clases y en la mayor parte de ellas se evidenció preocupación por seguir una lógica coherente entre explicaciones y actividades, pese a las dificultades ya señaladas de control de la temporalidad. Los materiales empleados fueron en su totalidad materiales ya elaborados, no encontramos evidencia del uso de creaciones propias del docente; sin embargo, las actividades no siempre correspondían a las contenidas en los materiales elaborados, sino que proponía actividades propias que consideraba adecuadas para el contexto de aprendizaje. En dos sesiones se evidenció una preparación insuficiente y en una, regular.

#### **7.6.8. El profesor, adecuación al nivel**

De la observación general de los diferentes aspectos de las quince sesiones de clase, el docente muestra una adecuación correcta al nivel de los estudiantes. Podemos deducir lo anterior, de las características y complejidad de sus explicaciones, del uso del léxico, apropiado para la edad y el ambiente de aprendizaje.

#### **7.6.9. El profesor, otros aspectos**

A este respecto, podemos señalar que en un total de cuatro sesiones el docente empleó un estilo de docencia que centra la atención sobre sí mismo y limita la autonomía de los estudiantes.

Entre tanto, en el resto de las sesiones (once), el acento estuvo sobre el protagonismo de los alumnos y buscó incentivar la participación y la responsabilidad. En general podemos señalar, que se mostró particularmente activo en cinco sesiones, se integró a las actividades de los estudiantes en una sola sesión, mientras que solo en dos se mostró pasivo.

Por otra parte, el profesor se expresa en una variedad del caucano/payanés, dialecto del suroccidente colombiano; las repercusiones de este aspecto en la adquisición del español como L2 serán analizadas en el capítulo sucesivo (capítulo VIII), correspondiente al análisis del EAL.

## **7.7. El alumno, características del alumnado**

Con relación a este ítem de observación, remitimos a los diferentes párrafos del capítulo VI, *Metodología*, en el que se refieren detalladamente las diferentes características del alumnado y población de estudio.

### **7.7.1. El alumno, relaciones de grupo entre alumnos**

Pudimos observar que hay buenas relaciones entre los miembros de la población estudiada. Niños y niñas sostienen relaciones de camaradería con sus congéneres y establecen adecuados parámetros de respeto mutuo. Es importante anotar que los niños y las niñas prefirieron el intercambio comunicativo con los individuos del mismo género. En este sentido, los niños y las niñas que suelen ubicarse en el aula de clase en una disposición determinada y habitual (los niños en las filas laterales y las niñas en los pupitres centrales) no buscan interactuar con sus compañeros de género diferente, sino que se concentran en interacciones *intra-genéricas*. Por su parte, los niños demuestran una mayor capacidad interactiva, abordando a sus compañeros



con mayor frecuencia y vivacidad; las niñas entre tanto, se mostraron más discretas y proclives a una menor cantidad de intercambios.

Es importante señalar que, durante las sesiones observadas, no se relevaron casos de exclusión o molestias hacia un alumno o alumna en particular. Finalmente, respecto a este aspecto, quisiéramos puntualizar que no obstante niños y niñas se comunican fluidamente entre sí, hay en general un clima disciplinado que no perturba el proceso de enseñanza/aprendizaje.

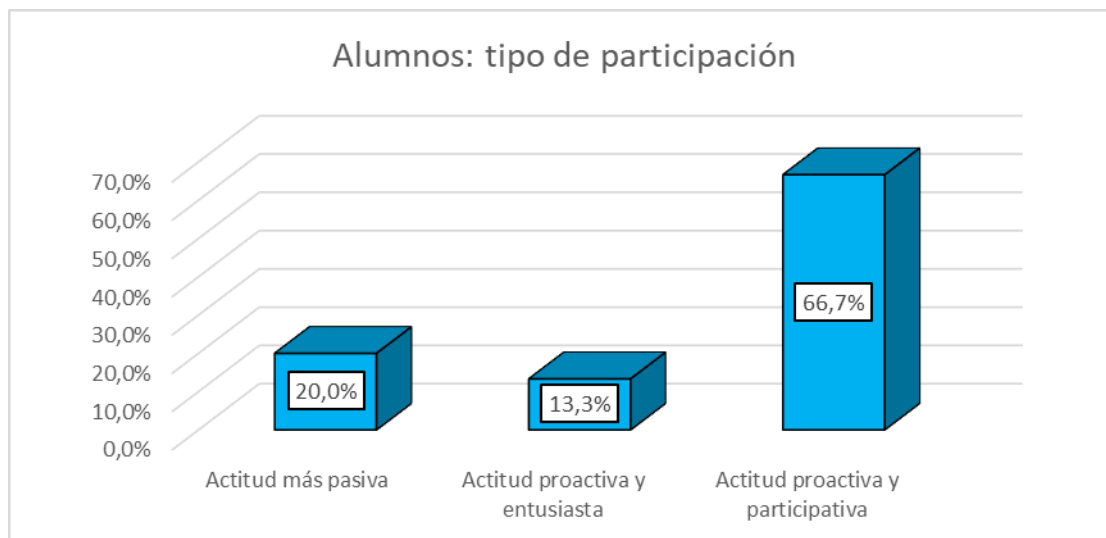
### **7.7.2. El alumno, relaciones de grupo, alumnos/profesor**

Se pudo extrapolar que las relaciones entre los alumnos y el docente están marcadas por un trato formal y respetuoso que no denota gran empatía. Los estudiantes se dirigen al profesor utilizando el tratamiento de cortesía *Usted*, que denota una marcada distancia social; nunca se presenta el tuteo en ninguna de las dos direcciones. Los intercambios comunicativos entre los alumnos y el profesor tienen lugar sobre todo en el ámbito del salón de clase y parecen ser poco frecuentes en el patio de recreo; sin embargo, esta afirmación debe matizarse ya que nuestro objeto de estudio era el aula y particularmente la clase de español y por ende no estudiamos sistemáticamente las relaciones aprendientes/docente en ambientes diferentes a la clase. Desde el punto de vista crítico, consideramos que un trato más empático podría mejorar la motivación de los estudiantes y una mejor adquisición de la lengua en cuestión.

### **7.7.3. El alumno, tipo de participación en clase**

Con relación a la participación en clase, pudimos observar a lo largo de las sesiones tres grados de participación: *más pasiva, proactiva y entusiasta, proactiva y participativa*. A este respecto, la *actitud más pasiva*, correspondería a un grado menor de participación, la *actitud*

*proactiva y participativa* a un grado medio alto de participación y la actitud *proactiva entusiasta* a un mayor grado de participación.



Gráfica 10. Alumnos: tipo de participación.

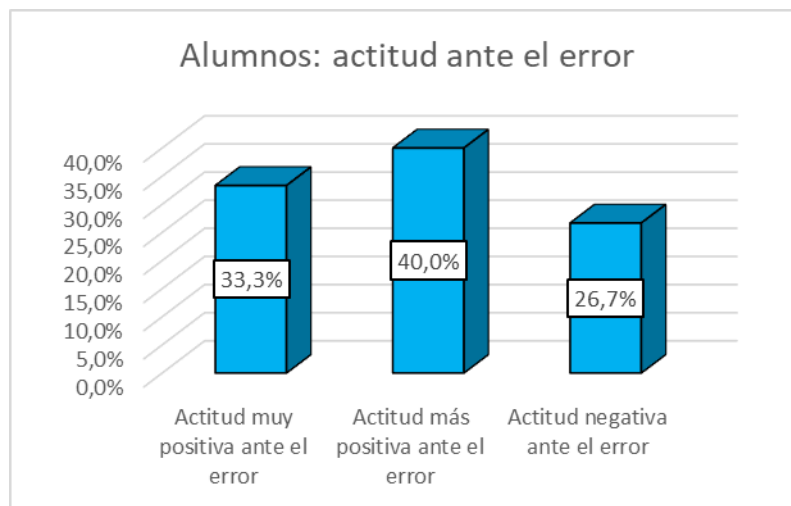
Fuente: fichas de observación.

Tal como lo muestra el gráfico anterior, durante el 20% de las sesiones de clase, los alumnos evidenciaron un interés bajo en la participación, en un 13,3%, una participación particularmente alta y en un 66,7%, una participación media alta. Adicionalmente a ello, pudimos observar que los datos relativos a una participación baja no se relacionaba con la dificultad mayor o menor de la temática de la clase, sino que se distribuía independientemente a lo largo de las sesiones estudiadas; por ejemplo, durante la primera sesión se pudo evidenciar una baja participación, pese a que el tema, *expresar preferencias*, no ofrecía una particular dificultad formal o pragmática; asimismo, en la sesión cinco, en la que se trataron las *características del texto narrativo*, tema abordable para el nivel de los alumnos, la participación fue relativamente más baja que en la sesión anterior (sesión once) en la que se desarrollaron temas de sintaxis, relativamente más difíciles. Es probable que esta baja participación se debiera a las temáticas de

las clases señaladas que de alguna manera implicaron expresarse y hablar sobre la propia experiencia.

#### 7.7.4. El alumno, actitud ante el error

En general pudimos observar que la actitud ante el error variaba desde una actitud menos positiva o negativa, una actitud más positiva (o menos negativa) y una actitud muy positiva ante el error:



*Gráfica 11.* Alumnos: actitud ante el error.

Fuente: fichas de observación.

Tal como aparece en la gráfica anterior, en el 33,3% de las sesiones de clase observadas se pudo extrapolar una actitud muy positiva hacia el mismo; entre tanto en un 40% de las sesiones se presentó una actitud más positiva que negativa y finalmente, en un 26,7% se observó una actitud negativa. Tomando en cuenta la actitud ante el error, podría señalar que durante las observaciones se presentaron cronológicamente tres periodos: un periodo inicial en el que se relevó una actitud de temor y vergüenza tanto de quien lo cometía hacia los pares y hacia el

docente, como en el resto de la clase que se mostraba inquieto ante el error cometido; un segundo periodo (relativamente más extenso), en el que la actitud hacia el error evolucionó y empezó a asumirse con mayor tranquilidad (tanto quien lo cometía, como los demás alumnos) y finalmente, una tercera sucesión de sesiones, en las que la actitud hacia el error parece relajarse y los niños se muestran distendidos y prontos a autocorregirse y a corregir sin demostraciones de desagrado o temor.

A este respecto, cabe resaltar que en nuestra opinión, la actitud del docente, quien mostró también progresivamente una actitud positiva y relajada ante el error, evitando hacer correcciones exhaustivas y sistemáticas de todos los errores, sino solo de los más relevantes (predominantemente en la producción oral), fue el aspecto decisivo en la actitud de los estudiantes ante sus propios errores y los errores de sus pares.

#### **7.7.5. El alumno, aspectos problemáticos ortográficos, fonético/fonológicos, morfológicos y sintácticos<sup>65</sup>**

En este último ítem, hemos querido incluir un aspecto nodal para el diseño de los materiales didácticos que constituye el capítulo final de este trabajo de investigación: principales problemáticas formales de los alumnos durante las quince sesiones observadas. Dichas problemáticas se vinculan en particular con cuatro niveles de la lengua, el nivel *ortográfico*, el nivel *morfológico*, el nivel *fonético/fonológico* y por último, el *nivel sintáctico*. Los diferentes aspectos que exponemos a continuación son el resultado de la observación participante en el aula, de la interacción oral y escrita de los alumnos durante las clases, de los ejercicios realizados

---

<sup>65</sup> Para una mejor comprensión de esta sección remitimos al capítulo II, parágrafo 2.8 en el que describimos aspectos formales del namtrik.

en los cuadernos y en la pizarra, de la corrección de los deberes extraescolares, por lo tanto, no constituyen un estudio sistemático. Tal como hemos mencionado en la sección preliminar de este capítulo un análisis riguroso de la *interlengua* sería un importante desarrollo posterior de la presente investigación, aquí no abordado pues sobrepasa la naturaleza del presente estudio.

El nivel más problemático es el *ortográfico*, con un 37% de reportes durante las quince sesiones; el nivel *morfológico*, con un 30%, se revela sucesivamente menos problemático, entre tanto el nivel *fonético/fonológico*, tiene un 23% de incidencia de errores en el total de sesiones y por último el nivel *sintáctico*, aparece como el menos recurrente, con un 10% de reportes. El nivel léxico/semántico no presenta reportes.

Respecto al nivel *ortográfico*, podemos señalar que las dificultades relevadas son:

- La *hiposegmentación*<sup>66</sup> y la *hipersegmentación*: Ej. <Ami me Gus ta Mi nombre>, <Laidea dela Com putación>, <tRaJo Al perro la baño leecho jabon la seco y mato alos polgas >.<sup>66</sup>
- El uso de <b> y <v>; <s>, <c> y <z><sup>67</sup>; de <h>, <j> y <g>, el uso de <h> y el uso <y> y <ll><sup>68</sup>: Ej. <sielo>, <traijo>, <vuscaba>, <acia><sup>69</sup>.
- Por interferencia del sistema vocálico namtrik, los niños suelen escribir <o> en sílabas que tienen la vocal <u><sup>70</sup>: Ej. <A mI me gustan los lolos<sup>71</sup> ...>, <...y mato alos polgas...>.<sup>72</sup>

---

<sup>66</sup> Según Correa y Dockrell (2007), se entiende por *hiposegmentación* cuando no se hacen las adecuadas separaciones entre las palabras y por *hipersegmentación*, cuando se separan indebidamente dos elementos de la misma palabra

<sup>67</sup> Es necesario, en este aspecto, tomar en cuenta el rasgo seseante generalizado del español latinoamericano. En este caso la problemática no se limita solo a los aprendientes misak, sino al conjunto de la comunidad de habla.

<sup>68</sup> Pese a que el español hablado en el resguardo de Guambía, es una variedad en la que se registra la oposición entre /k/~j/.

<sup>69</sup> <Cielo>, <traigo>, <buscaba>, <hacia>.

- Uso del acento gráfico: Ej. <...tRaJo al perro la baño leecho Jabones lo seco y mato a los polgas y lo DeJo Afuera><sup>73</sup>.
- El uso de mayúsculas: Ej. <La idEa De la computación><sup>74</sup>

En cuanto al nivel fonético/fonológico, las principales dificultades reveladas durante el tiempo de observación, hacen referencia a:

- La articulación de /o/ en el lugar /u/, como por ejemplo en: \**a mí me gusta el jugo de lolo*, [a 'mi me 'γus.ta el 'xu.γo ðe 'lo.lo], en lugar de, *a mí me gusta el jugo de lulo*<sup>75</sup>, \**El cielo es azol*, [el'sje.lo'es a.sol'] en lugar de, *el cielo es azul*. Este aspecto probablemente hace referencia a la interferencia del sistema vocálico del namtrik que tiene una vocal posterior alta redondeada y no tiene la vocal posterior media del español.
- En algunos casos, la desfonologización de la oposición /d~/t/ en algunas posiciones alofónicas, dado que el namtrik carece de la oclusiva dental sonora /d/: Ej. [*tẽŋ.go tiez 'tjes 'a.nos*], *tengo diez años*; [*a.prəŋ. 'tẽr<sup>76</sup> me. 'xor a. 'βlar el es.pa. 'jol*], *aprender mejor a hablar el español*.
- Articulación de la /e/ como /ə/ en posición de coda silábica, por influencia del sistema vocálico namtrik que tiene /e/ y /ə/: Ej. [*'por.ke jo mə a.ma. 'nə a 'βlar es.pa. 'jol*] *Porque ya me amañé a hablar español*, [*'aj 'βə.ses ẽŋ 'ke 'sal.γo*], *hay veces en que salgo*. En posición de ataque silábico, evidencias demuestran que se pronuncia con la

<sup>70</sup> (Ver capítulo 2).

<sup>71</sup> <Lulo>: fruta tropical.

<sup>72</sup> <Trajo al perro, lo baño...>, <...y mató a las pulgas...>.

<sup>73</sup> <Trajo al perro, lo baño, le echó jabón, lo secó y mató a las pulgas y lo dejó afuera >.

<sup>74</sup> <La idea de la computación>.

<sup>75</sup> *Lulo*: fruta tropical.

<sup>76</sup> Por interferencia del namtrik, como se explica a continuación.

articulación estándar del español /e/: Ej. [mə 'yus.ta el es.pa.'jol] *me gusta el español*; [ˈjãm. 'pje.so ãɲ.t̃ɲ. 'd̃er], *ya empiezo a entender*. Esta interferencia se presenta de forma más marcada en los alumnos que reportaron mayor dominio del namtrik<sup>77</sup> y menor en los alumnos con baja competencia en los que la lengua indígena no es el medio de comunicación familiar.

Con relación al nivel morfológico, pudimos extrapolar dos dificultades principales:

- Dificultades con las marcas de género, que consideramos un fenómeno de interferencia del namtrik pues esta lengua no tiene obligatoriedad de marca de género (Muelas y Triviño, 2009). Esta falta de concordancia se evidencia tanto en los nombres, como en los adjetivos, los artículos, los pronombres objeto directo: Ej. *\*trajo al perro, la bañó, le echó jabón, la secó y mató a polgas, \*hay una rio que pasa por la escuela, \*le rio es grande. \*los montañas son grandes, \*la escuela está limpio.*
- Dificultades con las marcas de número, también potestativas en namtrik: Ej. *\*Mi ruanas es azol, \* La casas está lejos.*

Con relación al nivel sintáctico, las dificultades que se presentaron principalmente son:

- A nivel del uso del artículo, categoría que no existe en el namtrik: Ej. *\*trajo al perro, la bañó, le echó jabón, la secó y mató a polgas, \*mi papá llevó moto a arreglar. \*girasol es flor mas bonito.*

---

<sup>77</sup> Estos fenómenos articulatorios se revelaron de las grabaciones de las entrevistas que forman parte del EAL. Fragmentos de dichas grabaciones fueron objeto de análisis espectrográfico; este análisis reveló para la /ə/ en posición de coda silábica, una F1 aproximada de 376Hz y una F2 de aproximadamente, 1548Hz. Para solidificar estas observaciones sería necesario, como hemos señalado, un estudio *ad-hoc* con una muestra más amplia.

- Con una incidencia menor, el posicionamiento del adjetivo antes del sustantivo en el sintagma nominal por interferencia del namtrik que prefiere esta preposición adjetival. El español entre tanto, prefiere la posposición, como regla general: Ej. *\*Es negro perro, \*Rompí le grande plato de barro.*

### **7.8. Conclusiones de la observación participante**

- El docente, quien no es indígena, sino que pertenece al mundo de los *blancos*, tiene un trato poco familiar y formal por parte del docente hacia los estudiantes. Este aspecto disminuye la empatía entre los sujetos de la relación educativa y podría incidir negativamente en la motivación acentuando las distancias simbólicas ya existentes. Así mismo es importante señalar que es hablante de una variedad del dialecto *payanés*.
- Con relación a la programación didáctica pudimos observar que el proyecto institucional integra componentes de educación intercultural solo en algunos aspectos y no hace distinción en la enseñanza de la lengua materna y la enseñanza de la L2. De este modo sea 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.
- En este mismo sentido la programación didáctica no incluye un enfoque plural e intercultural de aprendizaje de las lenguas incluidas en el currículo (MAREP 2008). De este modo tanto el aprendizaje del español como el del namtrik son tratados como procesos compartimentados en los que no hay transferencias de competencias ni posibilidad de integrar las sinergias potenciales de los diferentes aprendizajes



lingüísticos. En este sentido se obstaculiza la implantación de un sistema educativo plurilingüe que reconozca la diversidad y evite la marginalización.

- En el momento de nuestra observación no encontramos evidencias de la existencia 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. Como es obvio, estos materiales carecen del enfoque intercultural adecuado.
- La organización del aula es rígida y poco atractiva para los alumnos. Sería necesario implementar una nueva organización del espacio físico con actividades que permitan una visión menos jerárquica y más participativa de la clase.
- Las temáticas tratadas son adecuadas para el nivel de los aprendientes y no se observaron dificultades particularmente acentuadas de comprensión. También se pudo observar que se tiende a no introducir las temáticas en todas las sesiones, sin embargo, este aspecto que podría disminuir el interés general de los alumnos en la clase, no parece afectar el grado de proactividad que se mantiene tendencialmente alto durante las clases. Por otra parte, no hay un gran control particularmente alto sobre la temporalidad de la clase, este hecho se evidenció en la falta de conclusión durante algunas sesiones.
- Hay una mayor atención del docente hacia la competencia productiva de la expresión escrita. Sería necesario dedicar una atención más homogénea a todas las competencias.
- El docente centra la didáctica en el enfoque estructural/gramatical y hace una referencia relativamente menor al enfoque comunicativo. Consideramos que este aspecto podría reevaluarse para desarrollar más enfáticamente las competencias del

dominio de lo pragmático, lo sociolingüístico y lo intercultural. 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.

- El docente demostró una actitud tendencialmente motivada hacia los alumnos y las temáticas tratadas durante las sesiones. Asimismo, se evidenció un trato respetuoso y homogéneo. Por otra parte, su actitud hacia el error fue generalmente positiva y su forma de corregir constituyó un input constructivo del proceso. Del mismo modo buscó incentivar la participación del alumnado. Estos aspectos inciden sin duda positivamente en la motivación de los aprendientes y por lo tanto en su adquisición de la lengua.
- La formación del profesor es adecuada, destacándose sobre todo en los aspectos del aparato formal de la lengua. Demostró además buenas capacidades para la enseñanza y una adecuación correcta al nivel de los alumnos. Consideramos que podría mejorar respecto a una mayor incursión en el método comunicativo y en los enfoques plurales de enseñanza.
- Pese a que aparentemente hay un trato poco empático entre el profesor y los alumnos, pudimos observar que hay una alta participación de los niños, quienes en la mayoría de las sesiones observadas se mostraron proactivos y entusiastas.
- La actitud del alumnado hacia los errores propios o de sus pares, es positiva. No se observaron casos de dificultades reincidentes en este campo y salvo algunas excepciones el error no se convirtió en un obstáculo para el aprendizaje de la L2 en cuestión.

- De la totalidad de la observación participante pudimos extrapolar una alta motivación por parte de los niños y del docente. Pese a lo anterior, detectamos un grado relativamente alto de dificultades de adquisición del aparato formal de la lengua. Estas dificultades se presentaron sobre todo a nivel ortográfico y morfológico, seguidas del nivel fonético/fonológico. Entre tanto el nivel sintáctico demostró un nivel menor de dificultades. A nivel léxico/semántico, los niños parecen disponer de un repertorio adecuado para sus necesidades comunicativas en ámbito escolar.

## **Capítulo VIII: Resultados del EAL**

En este capítulo presentaremos, a partir de la hipótesis de trabajo deducida de la *observación participante*, los resultados del EAL que se realizó en los niños pertenecientes a la etnia misak de quinto año de educación primaria de la *Institución Educativa Misak Mamá Manuela*. Las variables, descritas en el capítulo metodológico, se analizarán esencialmente desde el punto de vista cuantitativo mediante una exposición gráfica de estadística descriptiva, seguida de su correspondiente lectura y análisis. El orden que seguiremos será el siguiente: *atractivo personal*, *atractivo social*, *estatus socioeconómico*, *redes sociales* y *aceptabilidad y orgullo cultural y lingüístico*. Cada una de estas variables -y sus subvariables respectivas-, serán estudiadas a partir de los datos obtenidos en los diferentes instrumentos, en primer término, el cuestionario *matched-guises*, en segundo término, el cuestionario de preguntas cerradas y finalmente, la *entrevista semidirigida*. Como podrá apreciarse a lo largo del capítulo, los resultados de los diferentes instrumentos permiten encontrar puntos de coherencia y de contraste dentro de una misma variable o subvariable.

### **8.1. Hipótesis de trabajo**

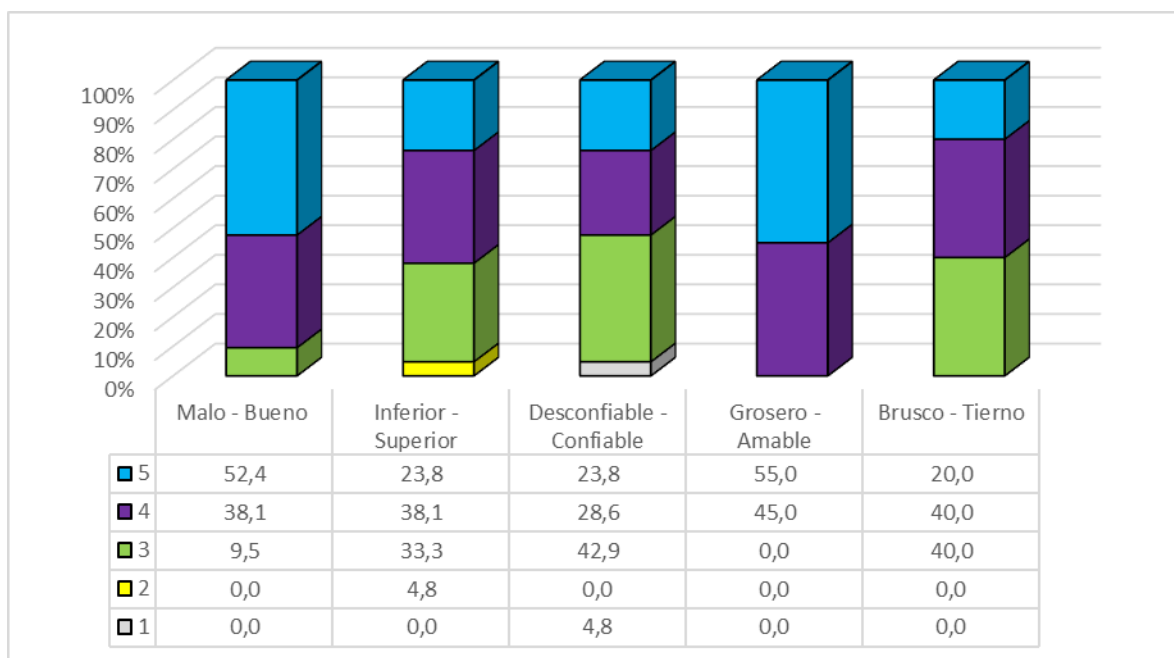
Dada la relación existente entre actitudes lingüísticas y motivación (actitudes lingüísticas positivas, mayor motivación), y entre motivación y adquisición de una lengua extranjera (mayor motivación/mejor adquisición), nos interesa indagar por qué ante la aparente existencia de actitudes lingüísticas positivas existen dificultades de aprendizaje en la población estudiada. En otras palabras, nuestra hipótesis de trabajo busca *definir la causa de la aparente coexistencia de actitudes lingüísticas positivas con problemas de aprendizaje en la adquisición del español como L2, en alumnos indígenas misak en edad infantil*.

## 8.2. Atractivo personal en cada dialecto <sup>78</sup>

Tomando las puntuaciones más altas sobre el atractivo personal para cada uno de los dialectos, se evidencia que para el 50% de los informantes perciben el dialecto valluno como una lengua *buena* (52,4%) y *amable* (55%).

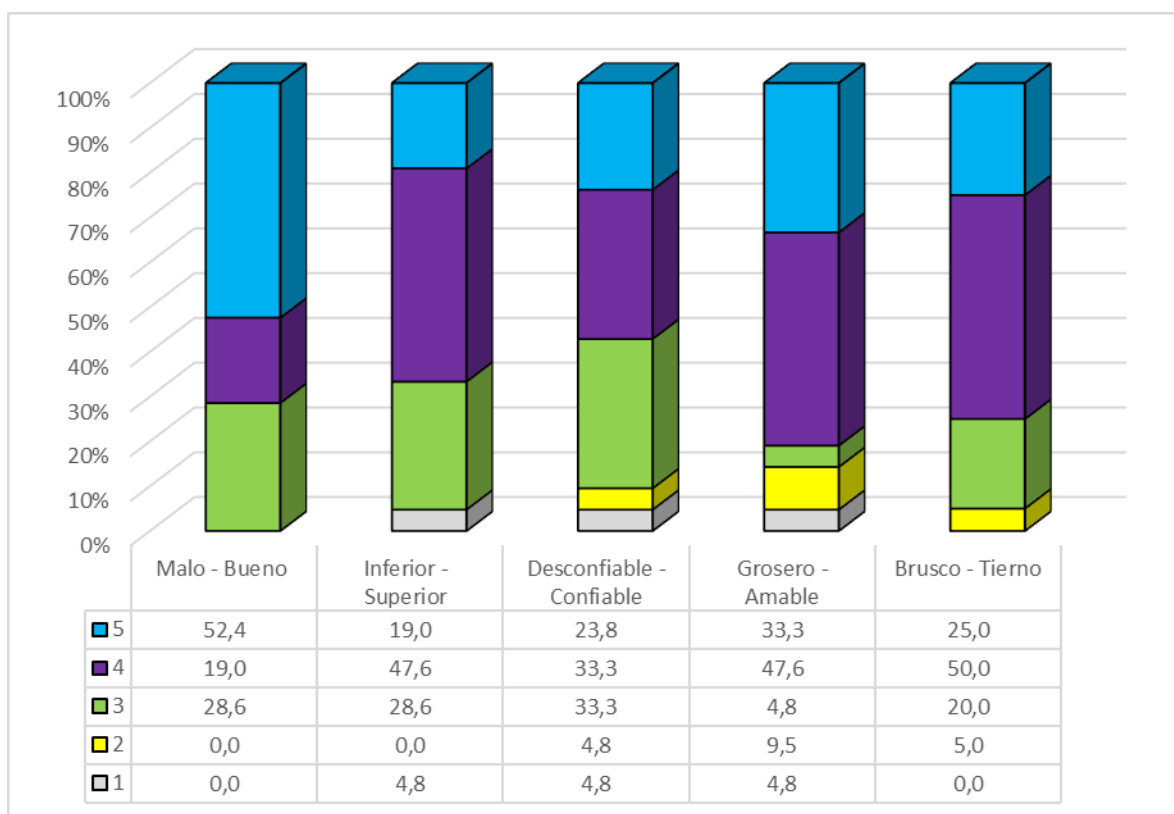
Por su parte, el dialecto paisa es percibido como *amable* por un 47,6%; con relación al resto de las variables, alrededor de la tercera parte de los niños lo percibe como *bueno*, *superior* y *confiable*. La totalidad de los niños perciben al dialecto *cundiboyacense* como *bueno* (100%) y *tierno* (47,6%). Los niños perciben al dialecto payanés como *confiable* (52,4%) y *bueno* (47,6%).

Por último, los niños perciben al dialecto *guambiano* como *bueno* (52,4%), y *amable* (33,3%); en contraste, sólo un 19% tiene una percepción sobre este dialecto como *superior*.



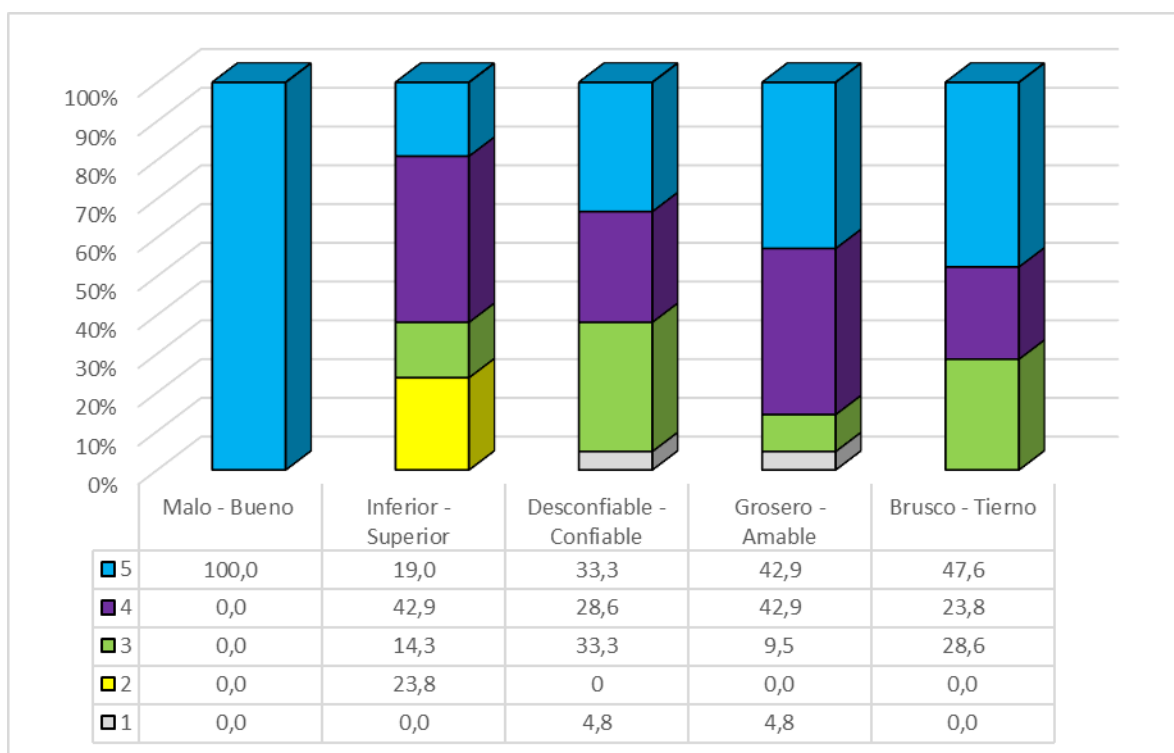
Gráfica 12. Atractivo personal del dialecto valluno, según percepción de los niños misak<sup>79</sup>.

<sup>78</sup> Véanse las Gráficas 1, 2, 3, 4 y 5.

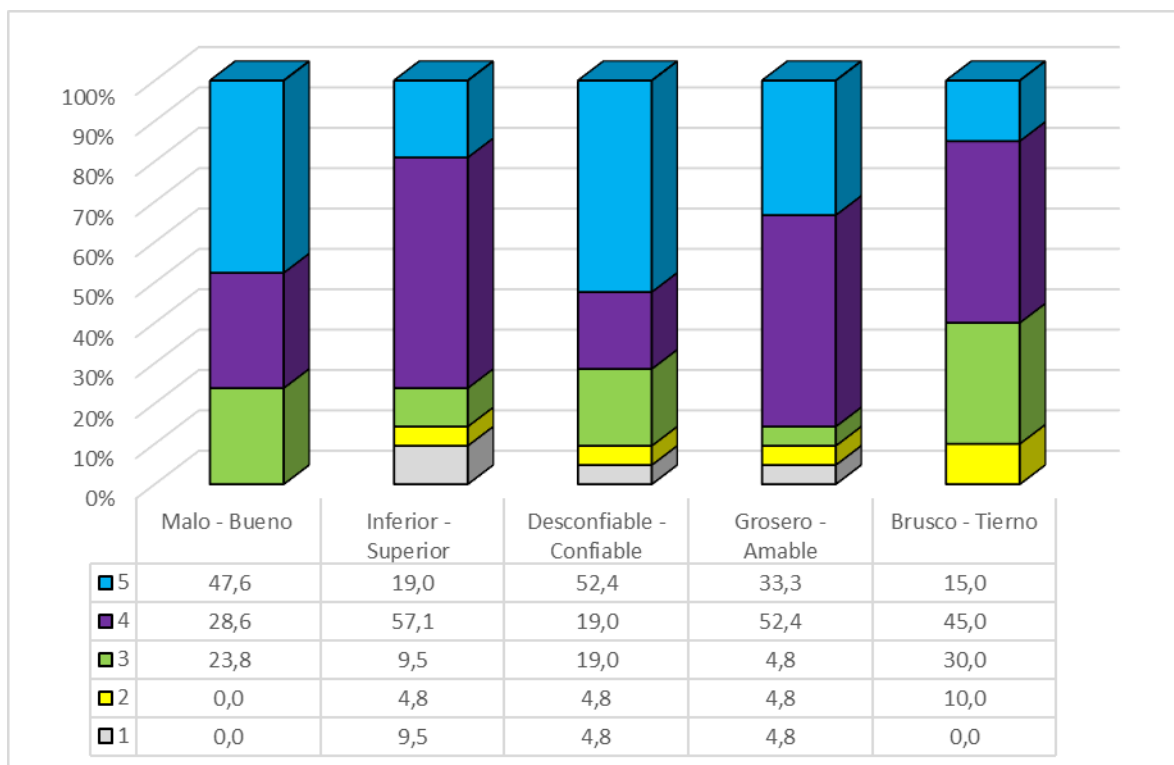


Gráfica 13. Atractivo personal del dialecto paisa, según percepción de los niños misak

<sup>79</sup> Los gráficos 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16 y 17 deben leerse tomando en cuenta las variables *atractivo personal*, *atractivo social*, *nivel socioeconómico* y los cinco dialectos puestos a consideración de los informantes: valluno, paisa, cundiboyacense, payanés y guambiano (ver capítulo VI). Las variables se evalúan en la escala de diferenciales semánticos del cuestionario *matches-guises* que en este caso, tal como lo señalamos en el capítulo metodológico (VI) va de 1 a 5, entendiendo 1, como el menor atractivo y 5, como el máximo. El *atractivo personal* se analiza a partir de los binomios malo/bueno, inferior/superior, desconfiable/confiable, grosero/amable, brusco/tierno. Por otra parte, el *atractivo social*, a partir de viejo/joven, aburrido/divertido, triste/alegre, feo/bonito, confuso/claro, lejos de mi región/cerca de mi región (geográfica), raro/conocido, desconfianza/confianza. Por último, el *estatus socioeconómico* se estudió a partir de las polaridades semánticas mal hablado/bien hablado, pobre/rico, tonto/inteligente.

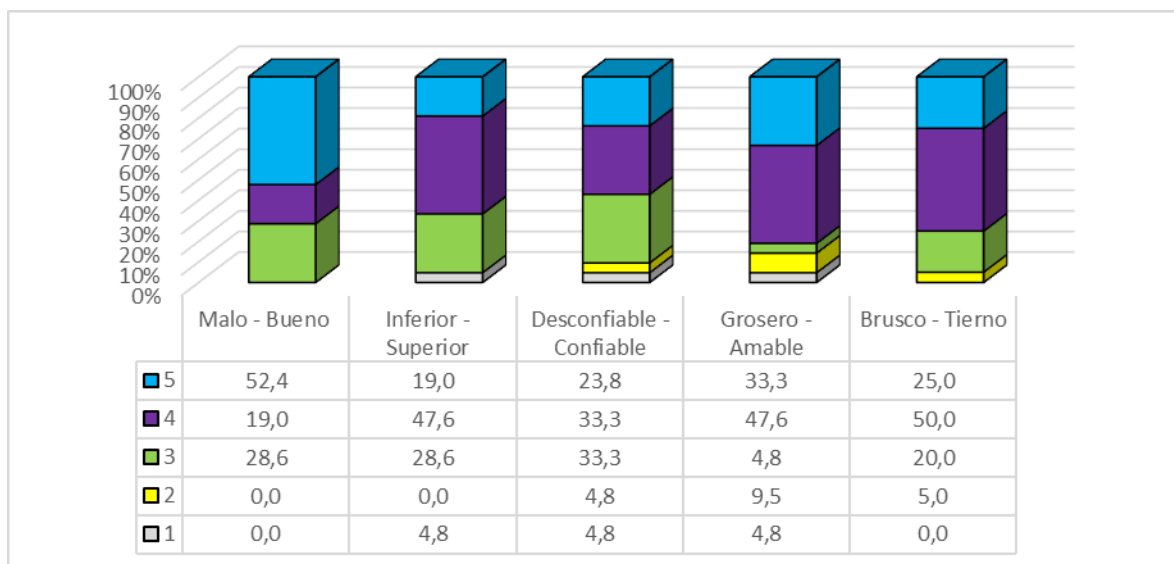


Gráfica 14. Atractivo personal del dialecto cundiboyacense, según percepción de los niños misak



Gráfica 15. Atractivo personal del dialecto payanés, según percepción de los niños misak.





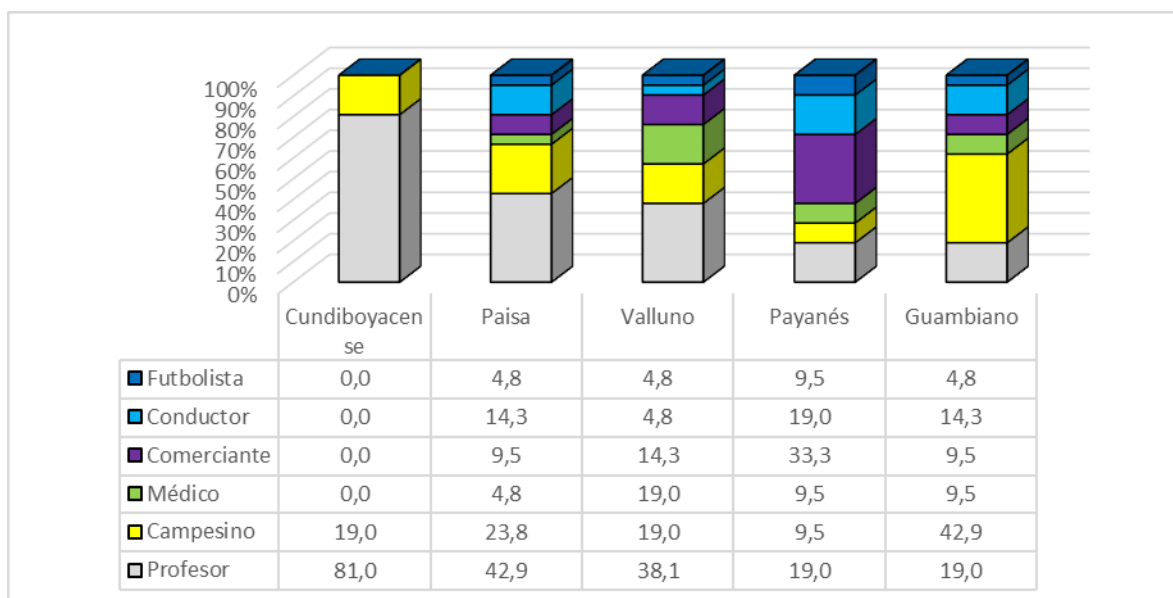
Gráfica 16. Atractivo personal del dialecto guambiano, según percepción de los niños misak.

Podemos concluir con relación a la variable *atractivo personal*, que el dialecto *cundiboyacense* (tal como hemos señalado en el capítulo metodológico), perteneciente a la zona donde se encuentra ubicada la capital del país (Bogotá), es el único que alcanza la máxima puntuación (5) en la escala de diferenciales semánticos en el binomio *malo/bueno*. Entre tanto, el dialecto *payanés* obtuvo la puntuación más negativa en el binomio *brusco/tierno*; en el caso de este dialecto, es importante señalar que es el hablado en la capital regional (departamento del Cauca), en esta medida es el lugar de residencia histórica de los propietarios de las tierras que durante todo el siglo veinte se opusieron a la recuperación del territorio del resguardo de Guambía (capítulo II).

Por su parte, los dialectos *valluno* y *paisa*, obtuvieron un promedio similar con valores altos de atractivo personal en diferentes binomios, mientras que los dialectos *payanés* y *guambiano*, los promedios más bajos y, en particular, la variedad de español hablada en el interior del resguardo, obtuvo en absoluto las puntuaciones más bajas de esta variable.

### 8.3. Atractivo social en cada dialecto<sup>80</sup>

En cuanto a la profesión que se le asigna a cada uno de los dialectos, se observa que el caso del *cundiboyacense* se asocia con labores docentes (81%) o *campesinas* (19%). Para el caso del dialecto *paisa*, la profesión docente representa (42,9%), campesinos (23,8%) y *conductor* (14,3%). Entre tanto, el dialecto *valluno* presenta una distribución más equitativa, si bien sobresale la asociación con la profesión docente (38%), igualmente se vincula con médicos y campesinos, con un 19% en ambas profesiones. Los informantes asocian el dialecto *payanés* con comerciante (33%) y un 19% lo relacionan con conductor y con docente. En cuanto al dialecto *guambiano*, se asocia especialmente con las labores campesino (42,9%) y un 19% con la profesión docente.



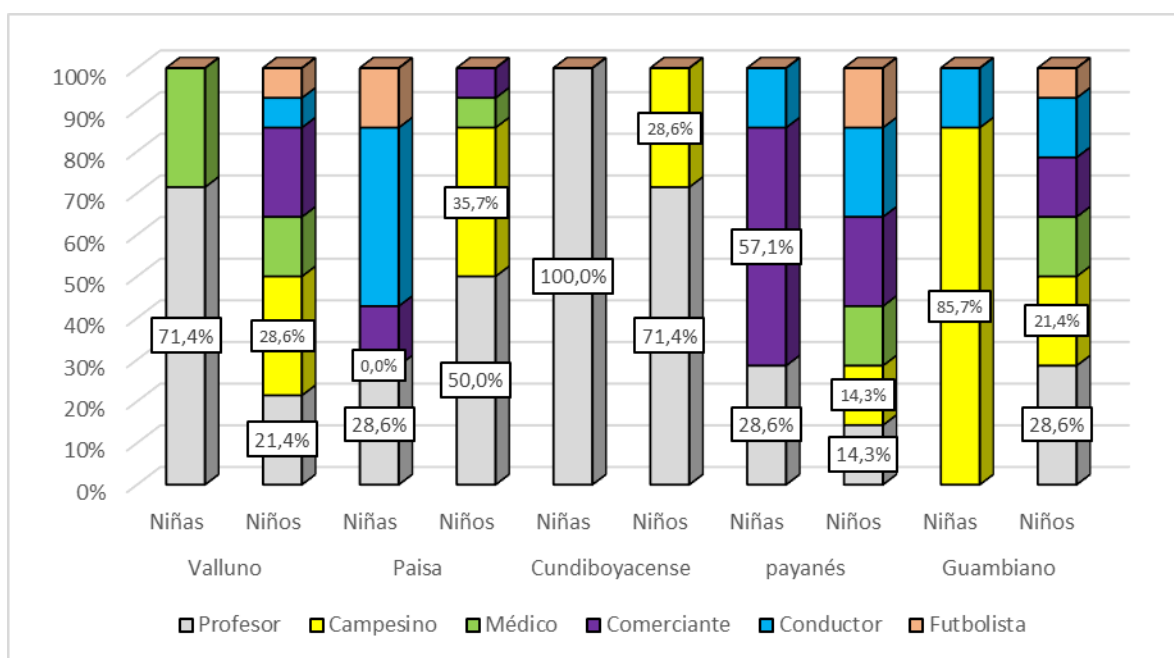
Gráfica 17. Profesión de la variedad dialectal en la percepción de los niños misak.

En cuanto a la profesión con relación al género, las niñas asocian especialmente el dialecto *cundiboyacense* y el *valluno*, con la profesión docente: el primero con un 100% y el segundo con

<sup>80</sup> Revísense las figuras 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12

un 71,4%; en contraste, las actividades *campesinas* están asociadas con el dialecto *guambiano* (85,7%). En cuanto a la profesión *comerciante*, es asociada al dialecto *payanés* (57,1%); por último, la profesión médica se vincula con el dialecto *valluno* en un 28,6%.

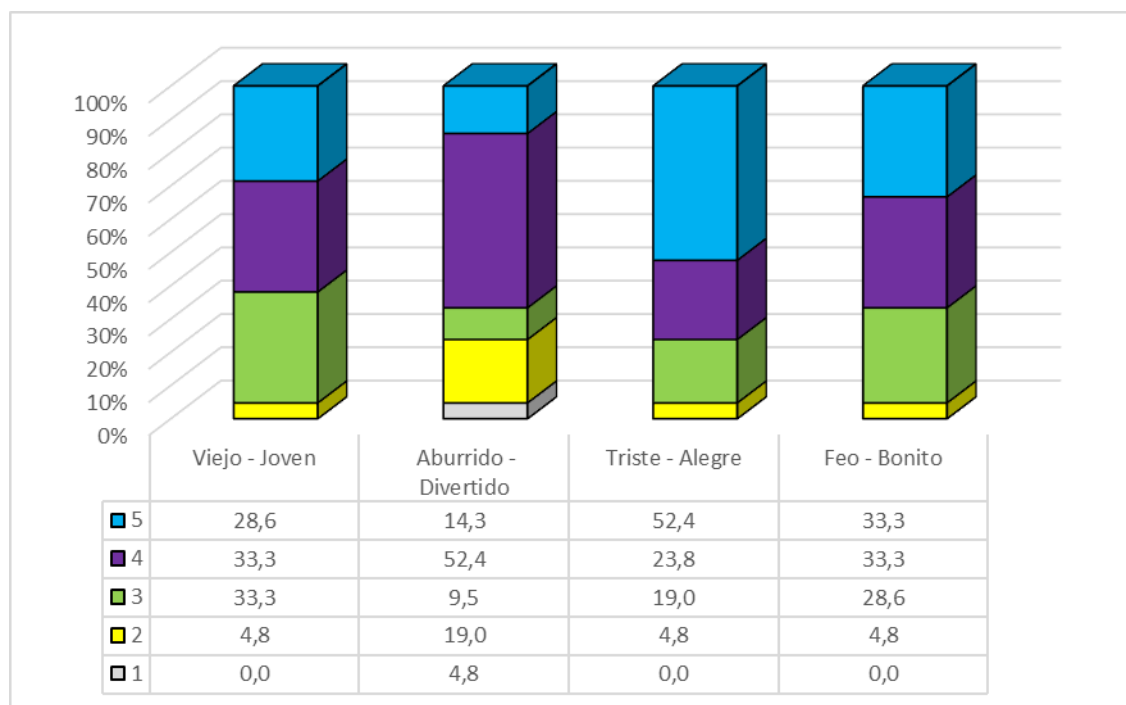
Con relación a la percepción de los niños, los dialectos *paisa* y *cundiboyacense* se asocian especialmente a la profesión *docente*, con un 50% y un 71,4%; sin embargo, en los niños no se evidencia una ocupación que predomine de forma clara entre los dialectos *vallunos*, *payanés*, y *guambiano*.



Gráfica 18. Profesión de para cada variedad dialectal en la percepción de los niños misak, según género.

En cuanto al atractivo social, considerando la puntuación más alta para el caso del dialecto *paisa*, un 42,9% de los niños normalmente lo asocian con un dialecto *alegre y divertido* (38,1%). El dialecto *valluno* se vincula mayormente con *alegría* (51,4%) y con *divertido* (33,3%). El dialecto *cundiboyacense* se asocia igualmente con *alegría* (47,6%) además, de *divertido* y *bonito*

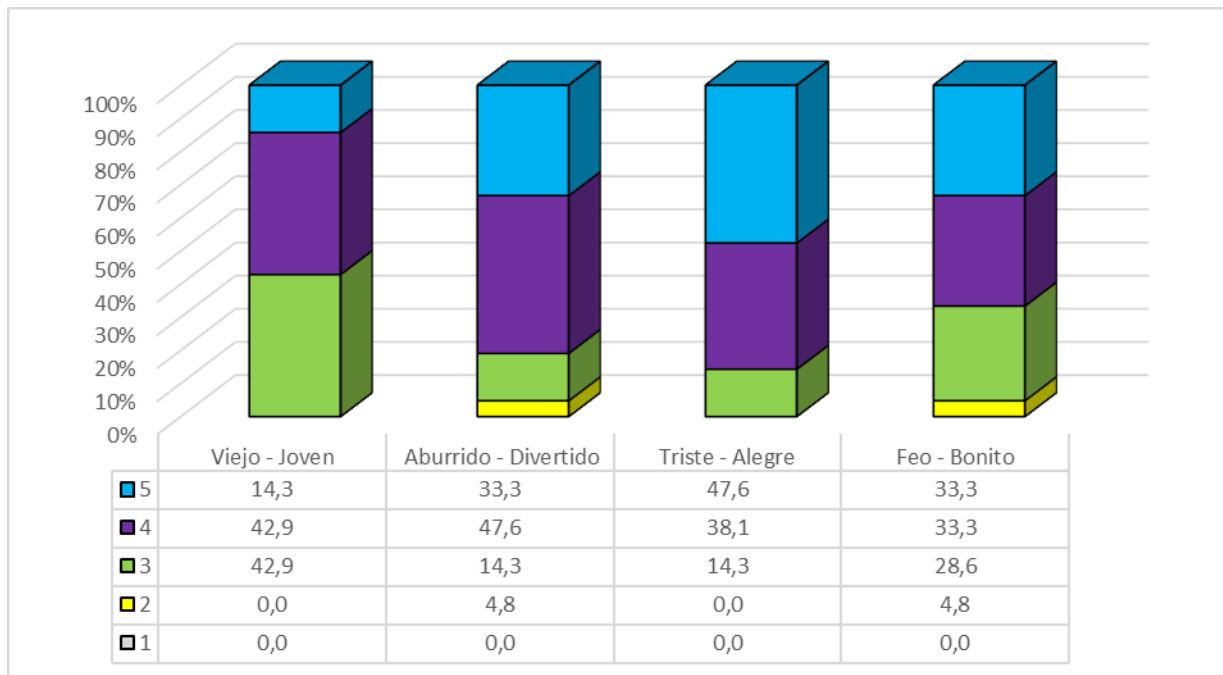
con una representación del 33,3% para cada uno. En cuanto al dialecto *payanés*, los niños y niñas lo relacionan en menor medida que los anteriores como *bonito* (38,1%) y *alegre* (33,3%). Por último, en el dialecto *guambiano* se destaca la asociación con cualidades como *alegre* (38,1%) y *divertido* (28,6%).



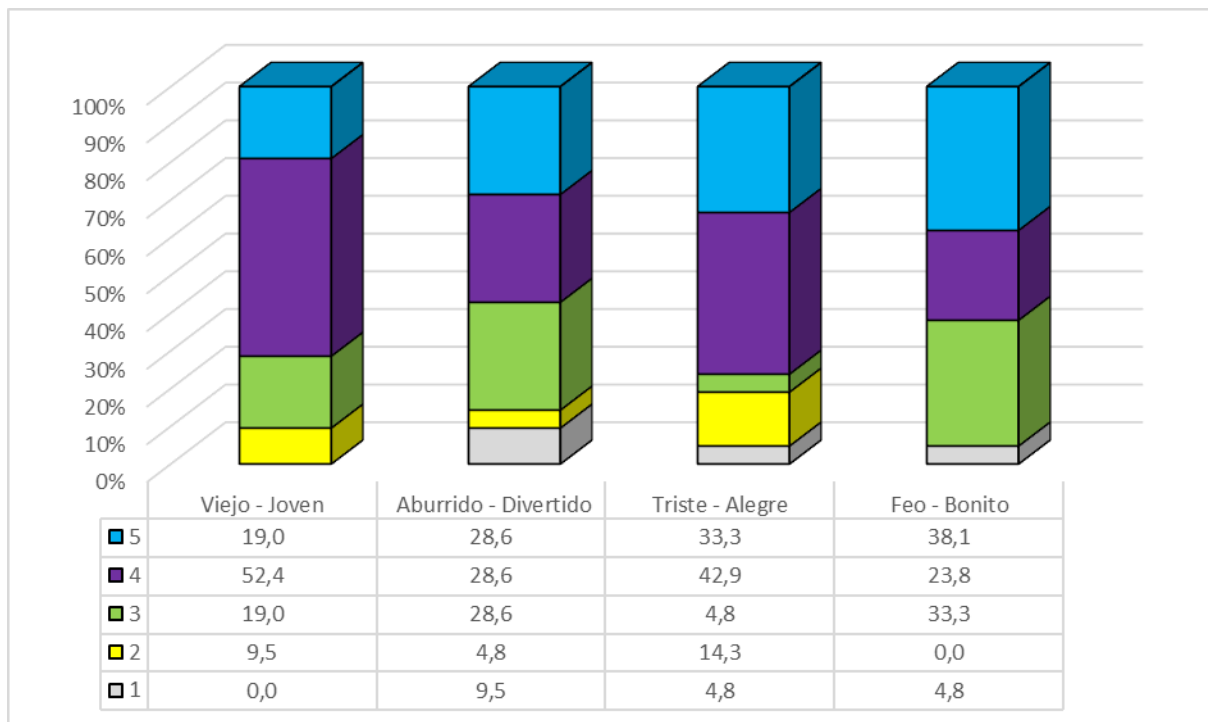
Gráfica 19. Atractivo social del dialecto valluno, según percepción de los niños misak.



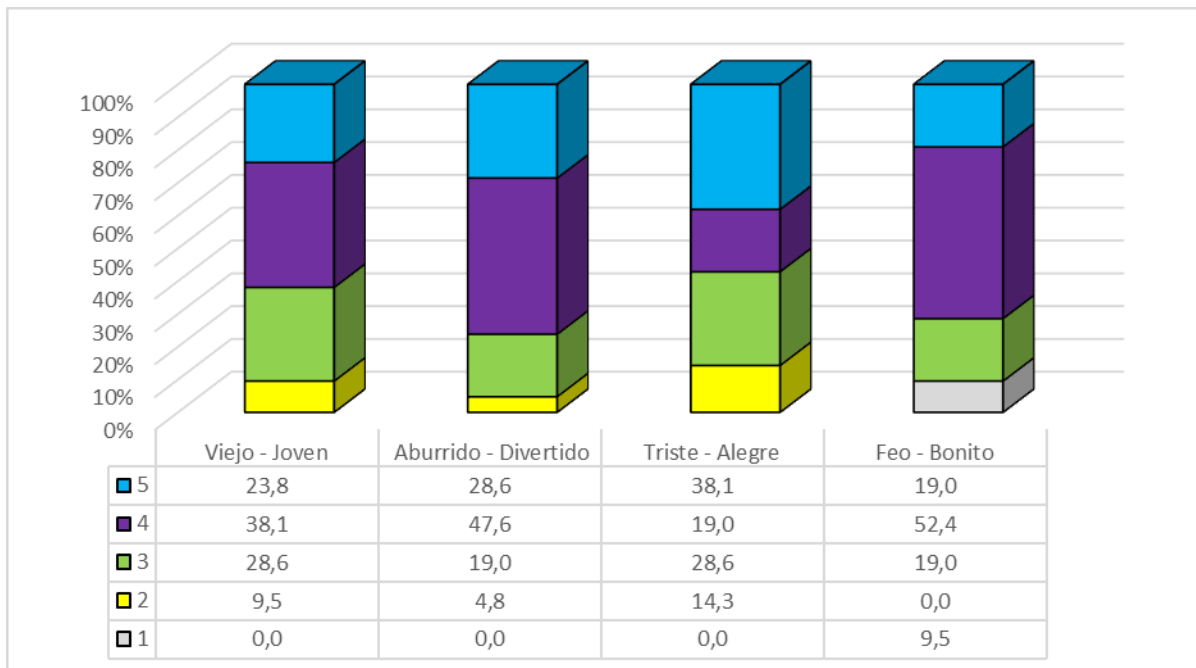
Gráfica 20. Atractivo social del dialecto paisa, según percepción de los niños misak.



Gráfica 21. Atractivo social del dialecto cundiboyacense, según percepción de los niños misak.



Gráfica 22. Atractivo social del dialecto payanés, según percepción de los niños misak.



Gráfica 23. Atractivo social del dialecto guambiano, según percepción de los niños misak.

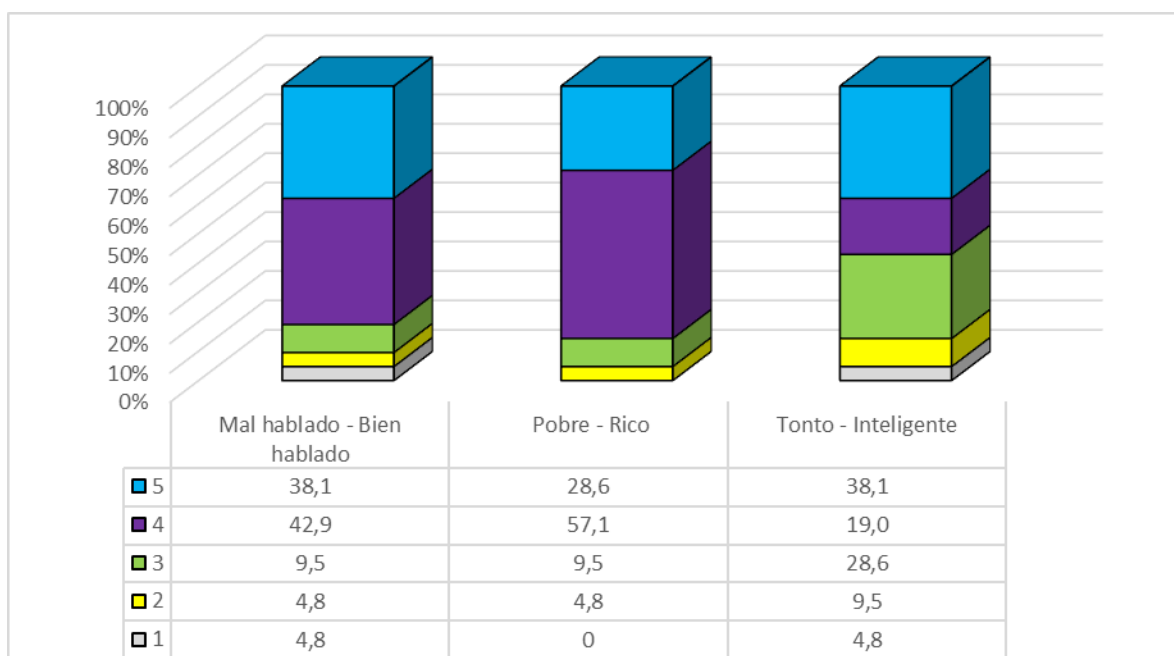
Para concluir, en lo relativo a la variable *atractivo social*, es importante señalar que el dialecto con un mayor prestigio intelectual (profesiones asociadas con el intelecto) es el *cundiboyacense*, mientras que en el extremo opuesto se ubican el *payanés* y el *guambiano*, que son los dialectos más próximos geográficamente a los informantes. En este caso, la discriminación por género, arroja que las niñas son aquellas que atribuyen mayormente el prestigio intelectual (100%) como atractivo social al *cundiboyacense*, mientras que los niños distribuyen las profesiones asociadas, entre este mismo dialecto y el dialecto *paisa*.

Asimismo, la profesión *campesino*, se asocia predominantemente con la propia identidad dialectal. Es evidente que esta asociación se debe a la economía misak fuertemente vinculada a una economía agraria, a este respecto y tomando como base la discriminación por género podemos observar que las niñas son quienes más enfáticamente realizan esta asociación (85,7%), mientras que en el caso de los niños los datos arrojan una opinión más matizada (21,4%). Entretanto, el dialecto *payanés* se vincula fundamentalmente con la profesión *comerciante*, dado que en la ciudad de Popayán, centro urbano más próximo al resguardo, es el lugar donde se realizan la mayor cantidad de compra de bienes y servicios por parte del pueblo guambiano.

En general podemos observar globalmente, que las valoraciones más positivas asociadas con el *atractivo social*, con relación a los binomios de opuestos, (viejo/joven, aburrido/divertido, triste/alegre, feo/bonito) corresponden a los dialectos valluno y cundiboyacense, mientras que la asociación global más negativa de los mismos, corresponde al guambiano, seguida del payanés. En este sentido podemos concluir que los niños y niñas misak, encuentran su propio español, como una variedad que tiene un bajo *atractivo social*.

#### 8.4. Estatus socio-económico<sup>81</sup>

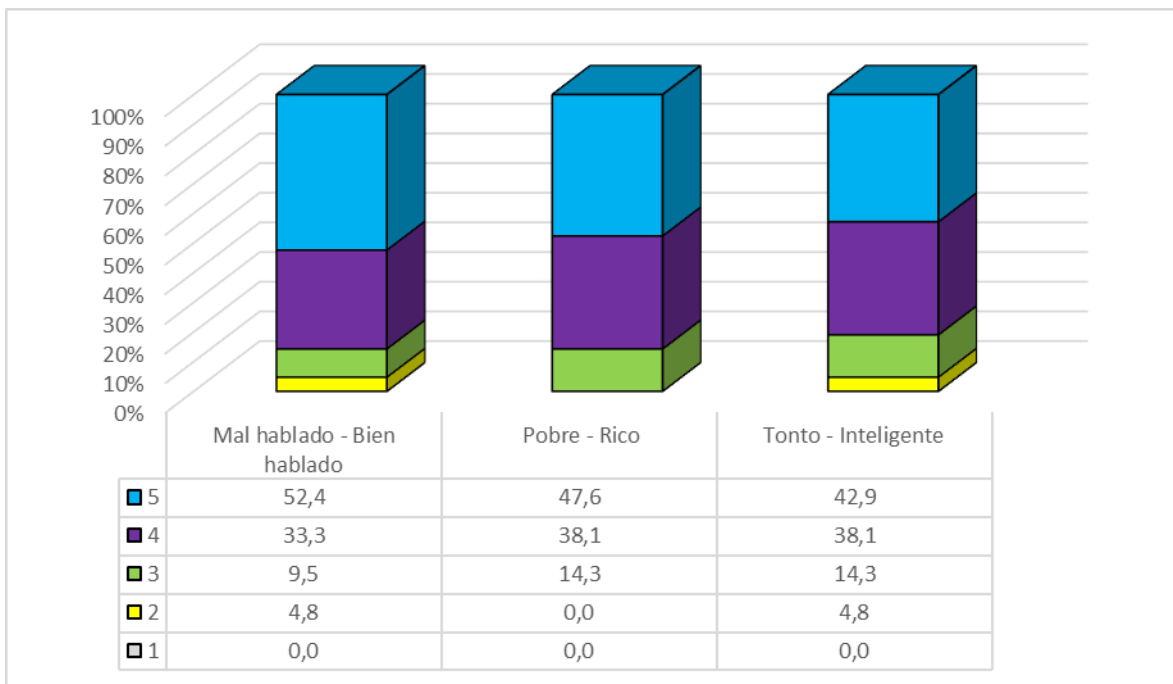
Con relación al estatus socio-económico de cada dialecto, los niños misak vinculan el dialecto *paisa* con una característica de *bien hablado* (52,4%), igualmente un 47,6% lo perciben como *rico*. Por su parte, el dialecto *valluno* es asociado con un rasgo de *bien hablado e inteligente* con una representación del 38,1% cada uno. Respecto al dialecto *cundiboyacense*, se manifiesta una percepción de *bien hablado* (66,7%) e *inteligente* (47,6%). En cuanto al dialecto *payanés* se relaciona particularmente con la característica *rico* (42,9%). Por último, el dialecto *guambiano* es percibido como *bien hablado* (38,1%) e *inteligente* (33,3%).



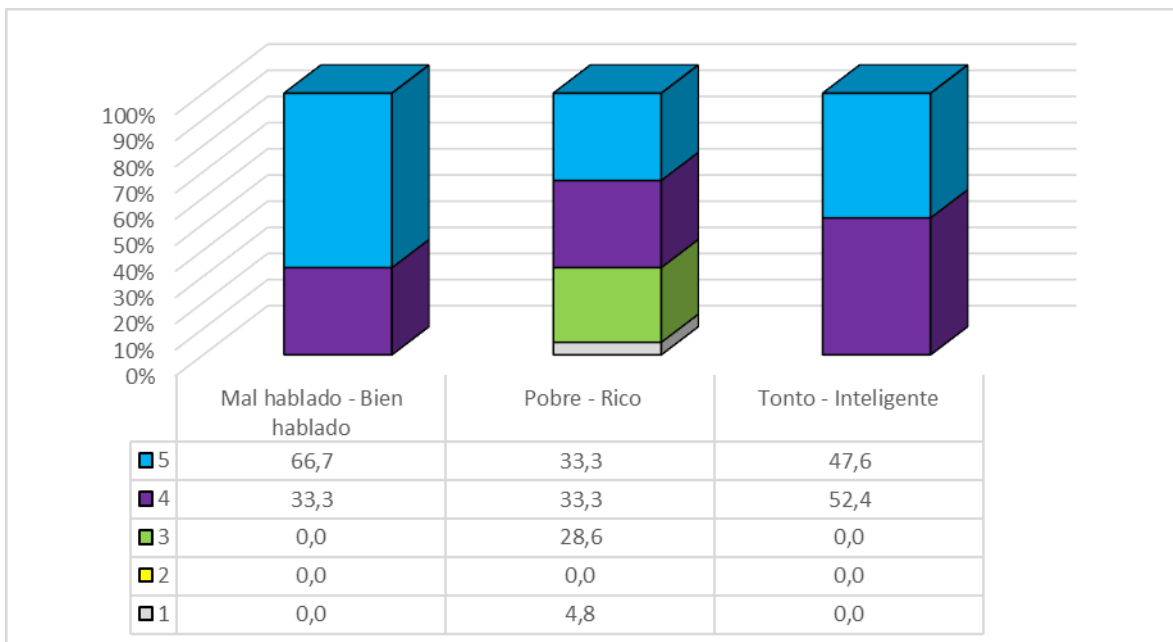
Gráfica 24. Estatus económico del dialecto valluno, según percepción de los niños indígenas misak.

<sup>81</sup> Véanse las Figuras 13, 14, 15, 16 y 17.

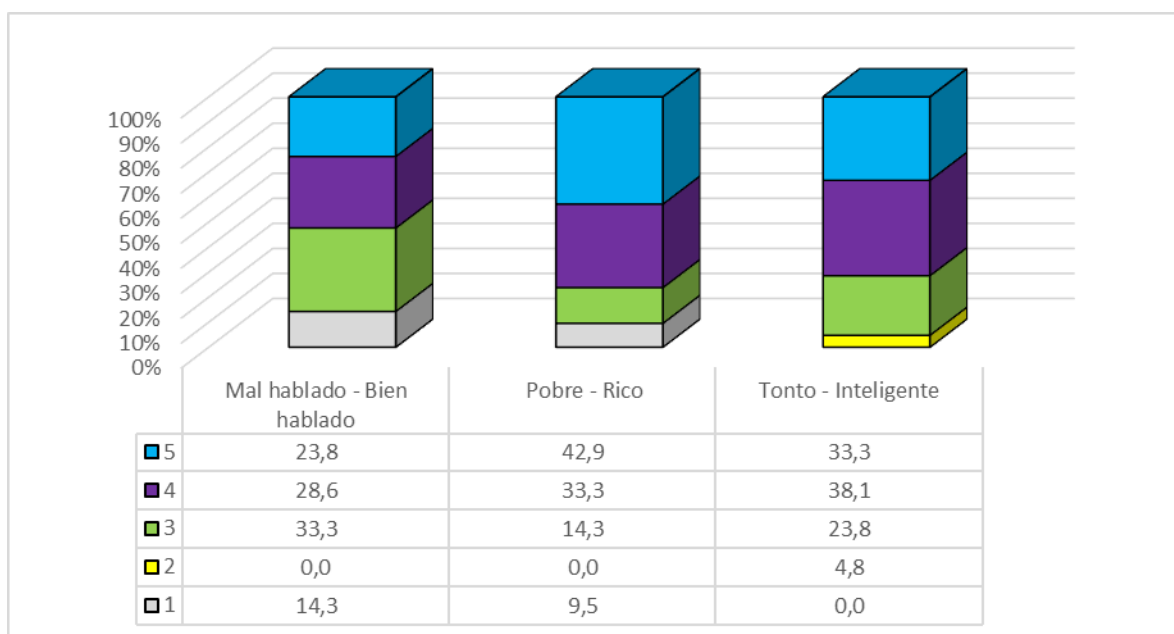




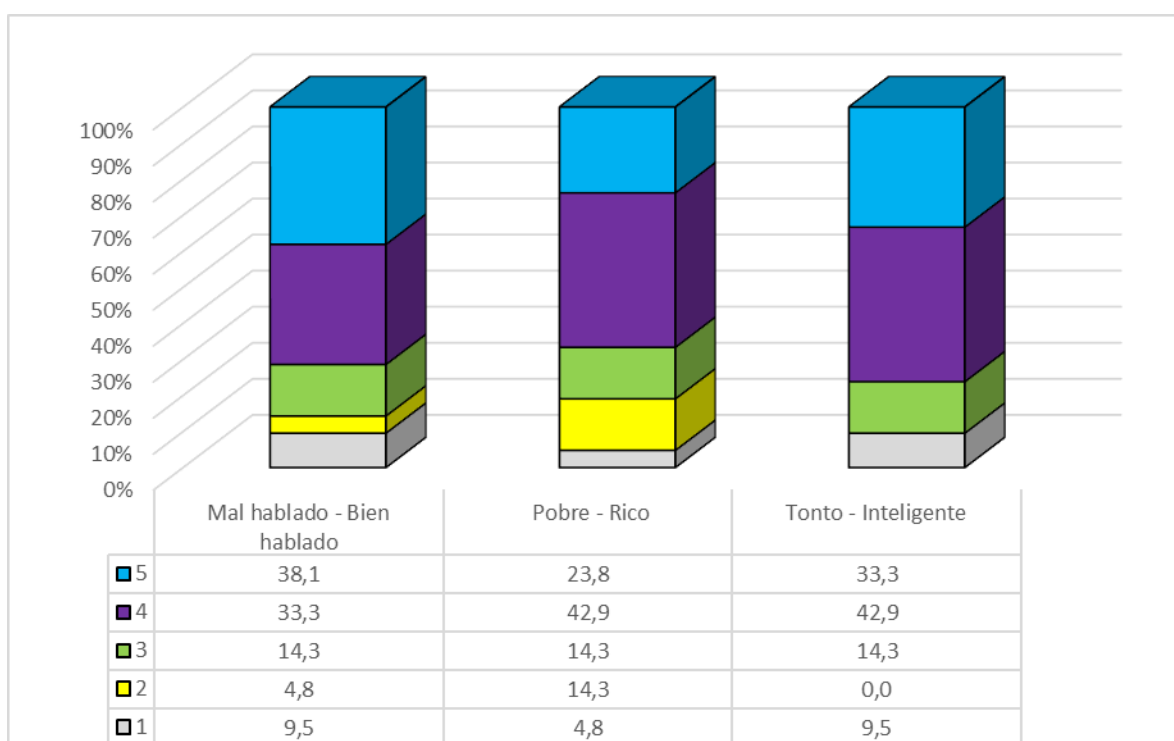
Gráfica 25. Estatus económico del dialecto paisa, según percepción de los niños indígenas misak.



Gráfica 26. Estatus económico del dialecto cundiboyacense, según percepción de los niños indígenas misak.



Gráfica 27. Estatus económico del dialecto payanés, según percepción de los niños indígenas misak.



Gráfica 28. Estatus económico del dialecto guambiano, según percepción de los niños indígenas misak.

En conclusión, respecto al *estatus socioeconómico*, es notable observar, que la percepción mayoritariamente positiva, corresponde a los dialectos *cundiboyacense* y *paisa* en la mayor parte de los binomios, mientras que el dialecto *payanés* sobresale en la categoría *rico* (pobre/rico). Entre tanto, es dable observar, que el nivel de aceptabilidad del propio dialecto (guambiano), en términos de *inteligencia*, se sitúa en un rango relativamente alto en la escala de diferenciales semánticos. Por el contrario, el dialecto *payanés*, obtuvo desde este punto de vista, una percepción negativa.

Todo lo anterior nos permite extrapolar que, si bien la variedad de español hablada en el resguardo tiene una buena aceptación desde el punto de vista de la *inteligencia*, se considera poco atractiva socialmente y se asocia a un estatus bajo. Por su parte, el *payanés* considerado poco *inteligente*, se asocia con un estatus socioeconómico alto en el binomio pobre/rico. Este aspecto es relevante, pues la ciudad de Popayán es una de las más pobres del país y el departamento del Cauca se cuenta entre los tres más pobres de Colombia. (DANE<sup>82</sup>, 2016). Sin embargo, para los niños misak, el *dialecto payanés*, simbólicamente vinculado con los dueños de las tierras que los indígenas han recuperado, se asocia con un estatus socioeconómico superior al propio, que puntúa con un rango menor respecto a la riqueza.

### **8.5. Redes sociales (niveles familiar, comunitario y escolar)<sup>83</sup>**

Respecto a la variable *redes sociales*, hemos incluido la oposición namtrik/español<sup>84</sup>, puesto que esta variable se relaciona con las actitudes lingüísticas que se revelan en el entramado

---

<sup>82</sup> Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

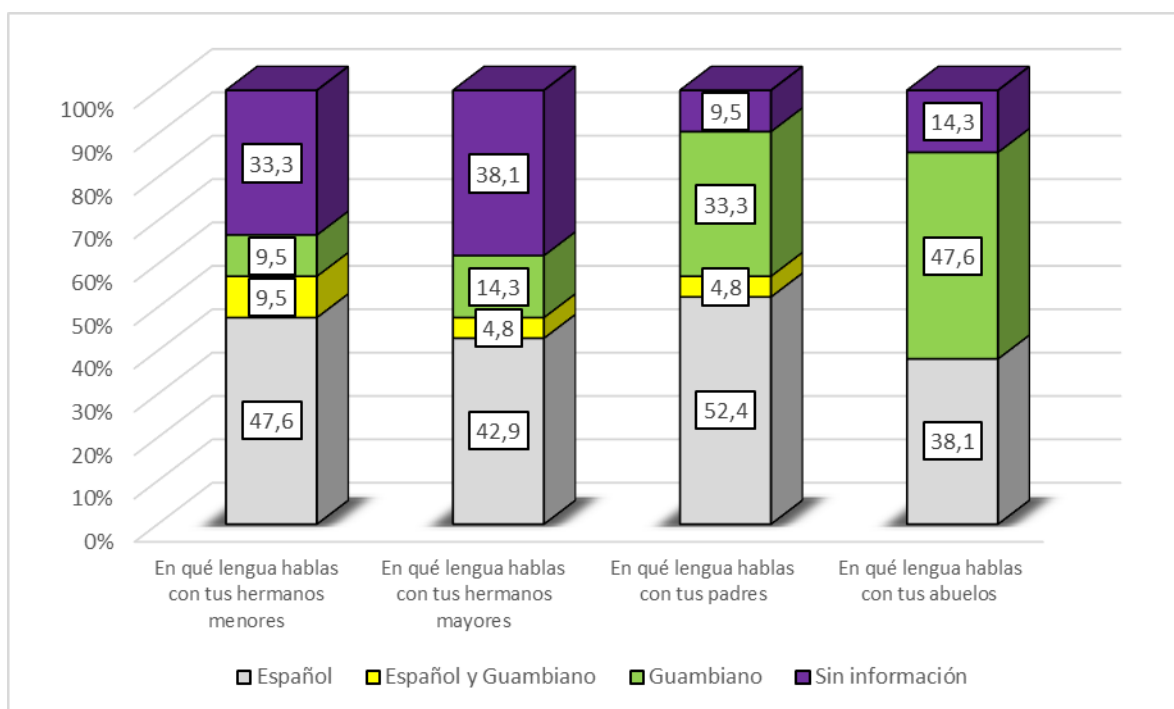
<sup>83</sup> Revísense las figuras 18, 19 y 20.

<sup>84</sup> También, como veremos, hemos tomado en cuenta esta oposición para los aspectos cognitivos/afectivos de la variable *aceptabilidad y orgullo lingüístico y cultural*.

de las relaciones entre los miembros de la comunidad misak, por lo cual la oposición entre la variedad de español hablada por los indígenas y las variedades habladas en el exterior resultaría irrelevante.

De la lectura de los datos arrojados por el cuestionario, el español se evidencia como la lengua más hablada en el ámbito familiar. A este respecto, es importante observar, que existe un componente etario que asocia el mayor uso del español con los miembros de la familia de menor edad y un mayor uso del namtrik, con los familiares de mayor edad: con los abuelos, los informantes hablan mayoritariamente en namtrik (47,6%), un 38,1% en español y no se presenta alternancia de los códigos; con los padres, hablan mayoritariamente en español (52,4%), en namtrik en un 33,3% y un 4,8% alterna los códigos; con los hermanos mayores, hablan preferentemente en español (42,9%) y un 38,1% en namtrik, mientras que un 4,8% alterna los códigos; finalmente con los hermanos menores los informantes hablan principalmente en español (47,6%), en namtrik en un 33,3% y alternan los códigos en un porcentaje de 9,5%.

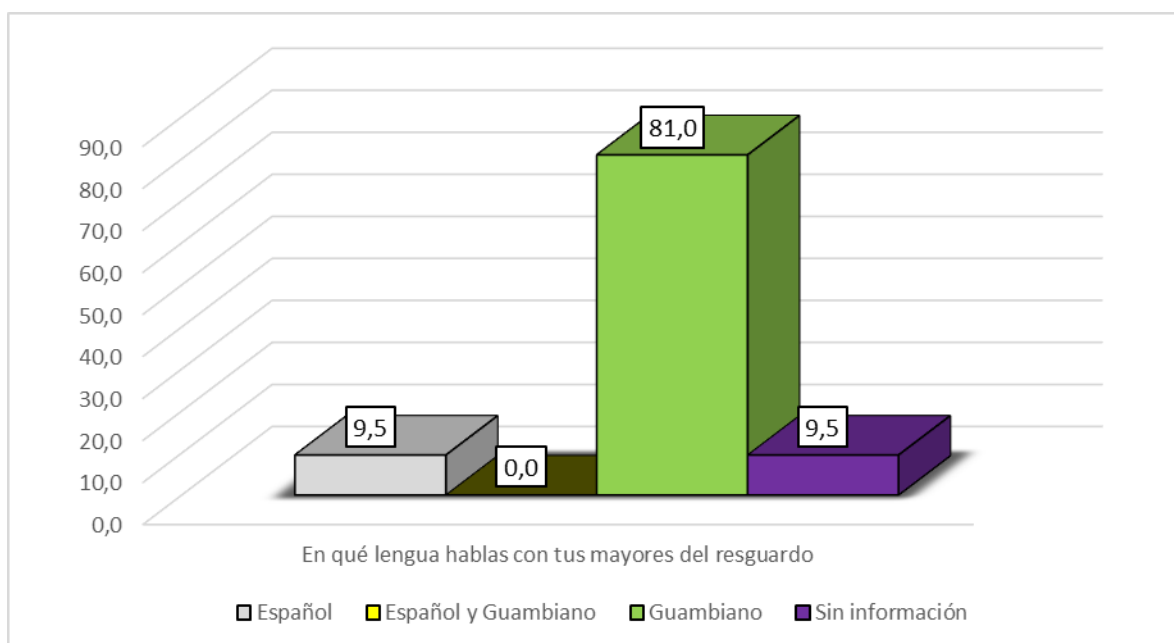
Tomando en cuenta lo anterior, podríamos considerar que el namtrik muestra signos de retroceso ante el español, pese las políticas educativas de las últimas décadas que se han empeñado en la conservación y recuperación de la lengua ancestral de la comunidad. Sin embargo, tal afirmación necesita ser fundamentada en un estudio posterior, que en este trabajo, por razones de pertinencia y espacio, no abordaremos.



Gráfica 29. Lengua en la que habla con algunos miembros del medio familiar.

Entre tanto en el medio comunitario, se puede observar que hay un uso marcado del namtrik, como lengua de comunicación en el interior del resguardo con miembros de mayor edad (81%); mientras que el español se encuentra en franca desventaja (9,5%). Asimismo, podemos señalar que la población estudiada no informó respecto a una posible alternancia de los códigos lingüísticos en este ámbito comunicativo. Este aspecto está probablemente asociado a la relación estrecha que históricamente ha existido entre la identidad misak y la lengua namtrik en términos de definición de un proyecto político. Es notable, cómo el cabildo (máxima autoridad colegiada en el interior del resguardo) usa exclusivamente el namtrik en todas sus actuaciones legislativas y administrativas y como todos los documentos de la comunidad se escriben exclusivamente en la lengua ancestral, sin que exista la respectiva traducción al español.<sup>85</sup>

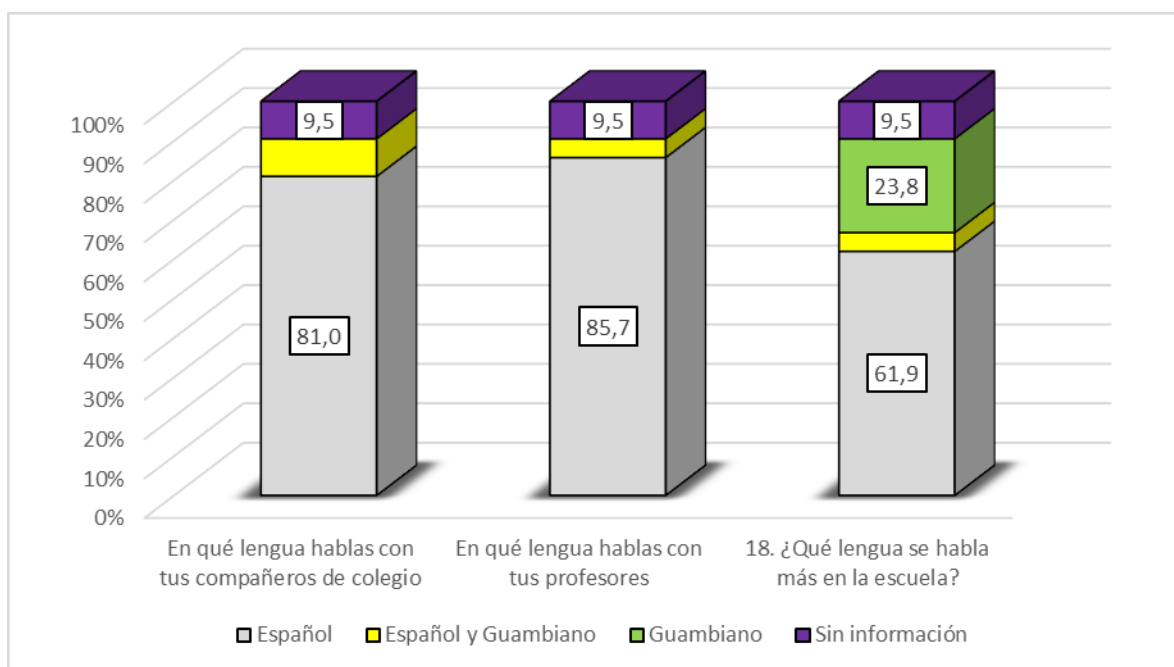
<sup>85</sup> Ver *Plan de vida de la comunidad misak* (2005).



*Gráfica 30.* Lengua en la que habla en el medio comunitario.

Por su parte, en la escuela se observa una clara tendencia a hablar en español, tanto con los pares (81%) como con los profesores, con una ligera superioridad de uso del español con estos últimos (85,7%). De hecho, un dato importante que podemos extrapolar de esta investigación es que la población estudiada considera que no usa en absoluto el namtrik ni con sus pares ni con sus profesores. Pese a ello, el namtrik aparece en la percepción general de la lengua de la institución con un 23,8%, mientras que el español lo hace con un 61,9%.

A partir de estos datos, podemos observar que el namtrik es usado por otros miembros de la comunidad escolar (administrativos, docentes entre sí, directivas), pero que no es usado por los propios informantes en su comunicación escolar cotidiana.



Gráfica 31. Lengua en la que habla en el medio escolar.

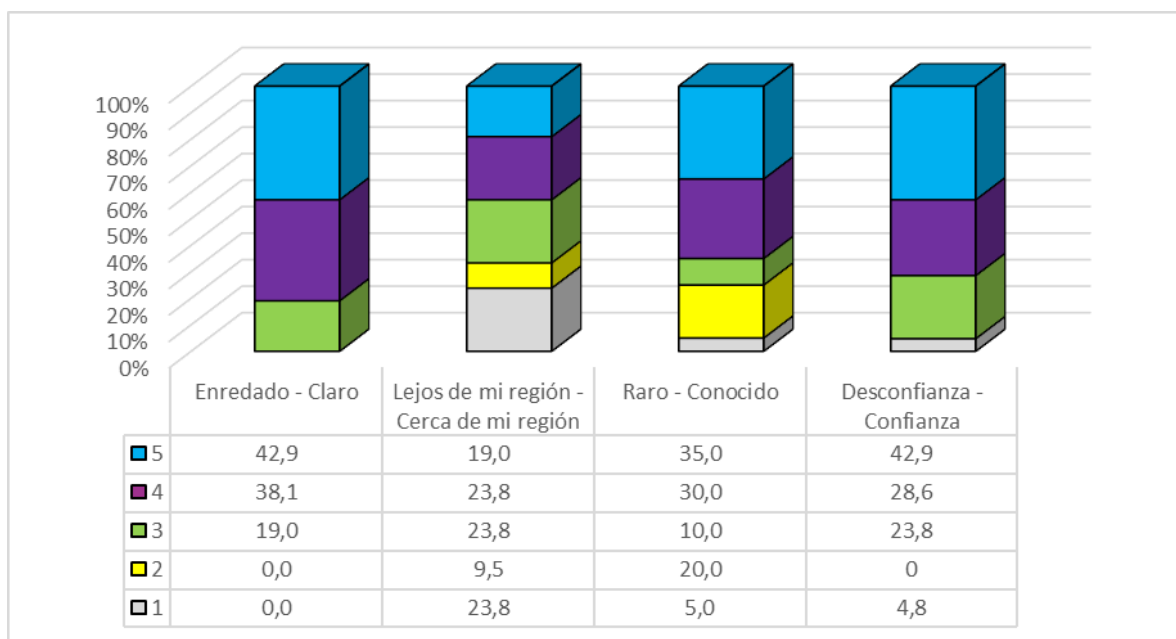
Como conclusión respecto a la variable *redes sociales*, se observa que los informantes usan el namtrik de forma mayoritaria en la comunicación con los mayores de la comunidad, y en el medio familiar, con los miembros de la familia de mayor edad. El español, en cambio se usa de forma marcada con miembros coetáneos de la comunidad, hermanos y pares escolares. Asimismo, en la escuela, la lengua mayoritaria de comunicación es el español, con miembros mayores y menores de la institución educativa, en este sentido se puede considerar que pese a las políticas educativas de la comunidad indígena que promueven el uso del misak y que buscan garantizar un modelo bilingüe, el namtrik muestra, como ya hemos señalado, formas de retroceso y de uso limitado.

## 8.6. Aceptabilidad y orgullo cultural y lingüístico<sup>86</sup>

### 8.6.1. Cercanía a mi cultura y lengua

En cuanto a la cercanía a la lengua y a la cultura del informante -teniendo en cuenta los valores más altos– el dialecto *paisa* se relaciona más enfáticamente con el rasgo de *claridad* (47,6%). En el caso del dialecto *valluno*, es percibido igualmente como *claro* (42,9%) y como *confiable* (42,9%). El *cundiboyacense*, por su parte, fue vinculado con *confiable* (47,6%) y con *cercanía de mi región* (42,9%). El dialecto *payanés*, refleja una distribución menos definida porcentualmente, al punto que un 33,3% se inclinan por *confianza*, *claridad* 28,6% *cercanía de mi región*, con el mismo porcentaje.

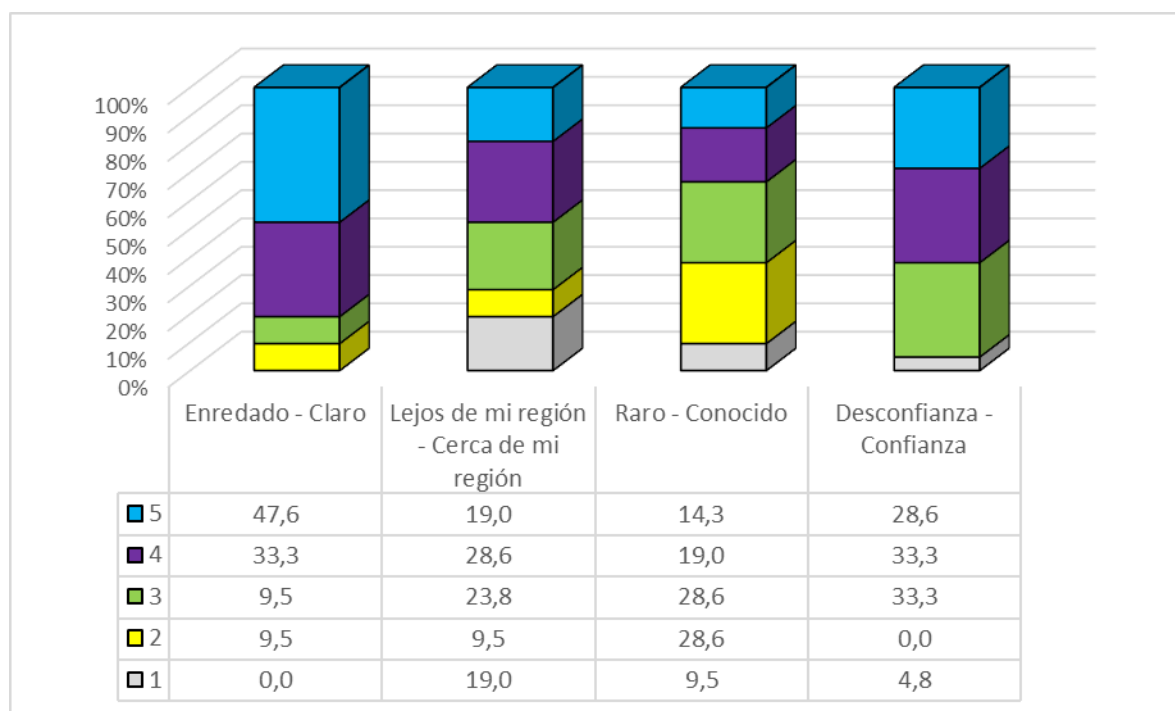
Respecto a la variedad de español hablada en el resguardo, se destaca la percepción asociada a la *confianza* (45%), y también, a la *cercanía de mi región* (33,3%).



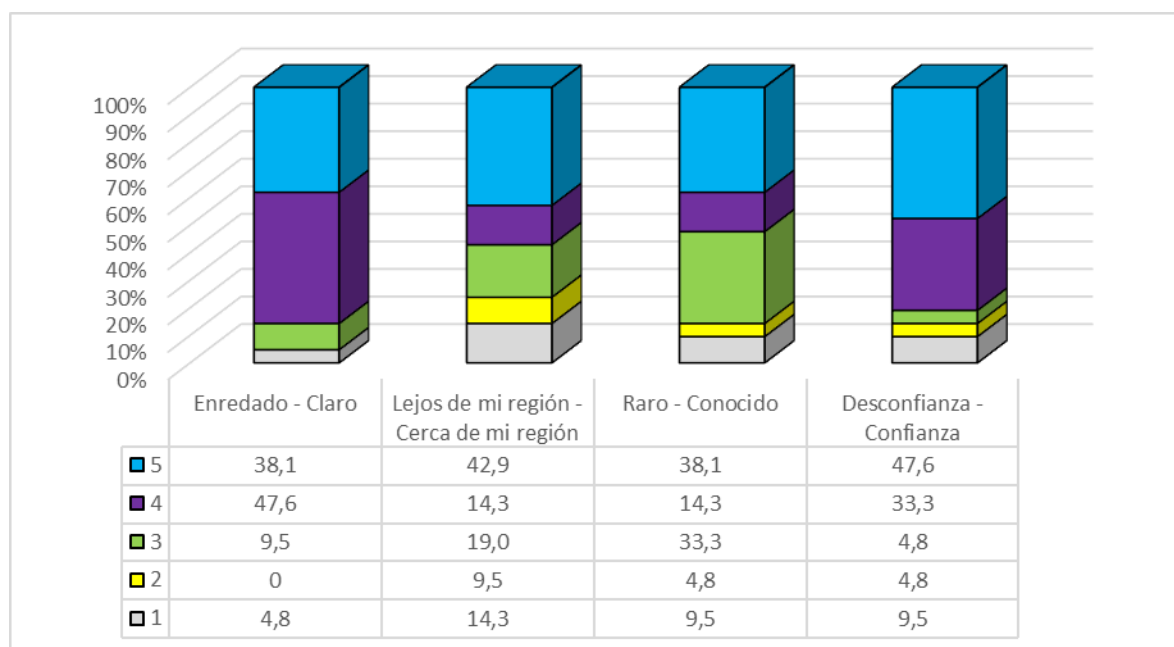
Gráfica 32. Cercanía a mi cultura y lengua del dialecto valluno, según percepción de los niños indígenas misak.

<sup>86</sup> Véanse las figuras 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 30, 32 y 33.

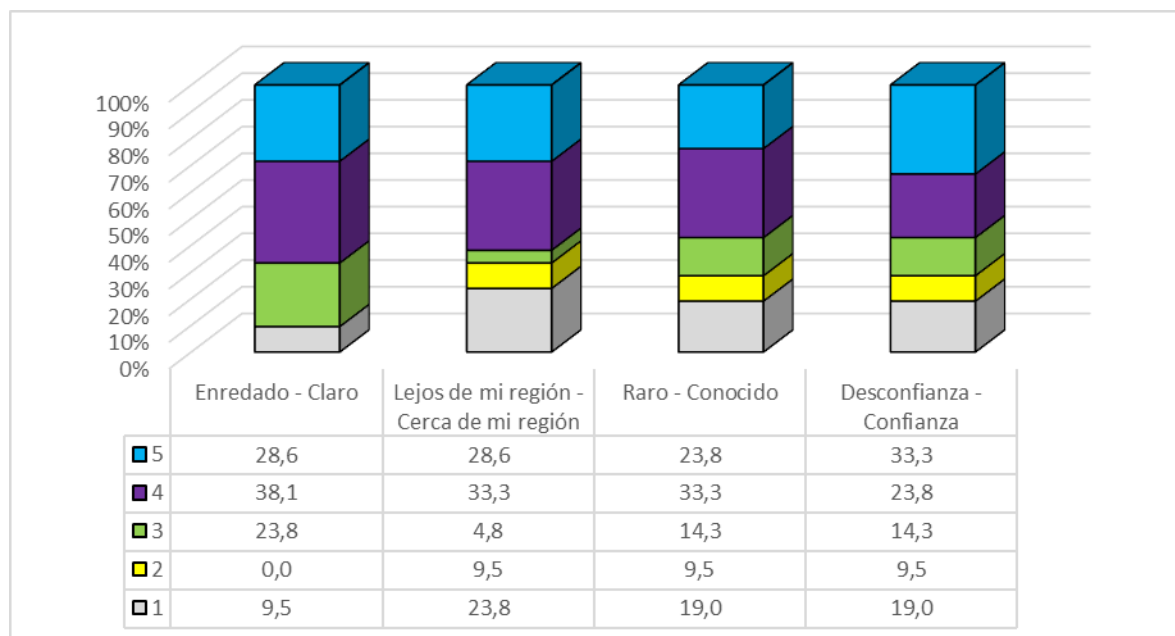




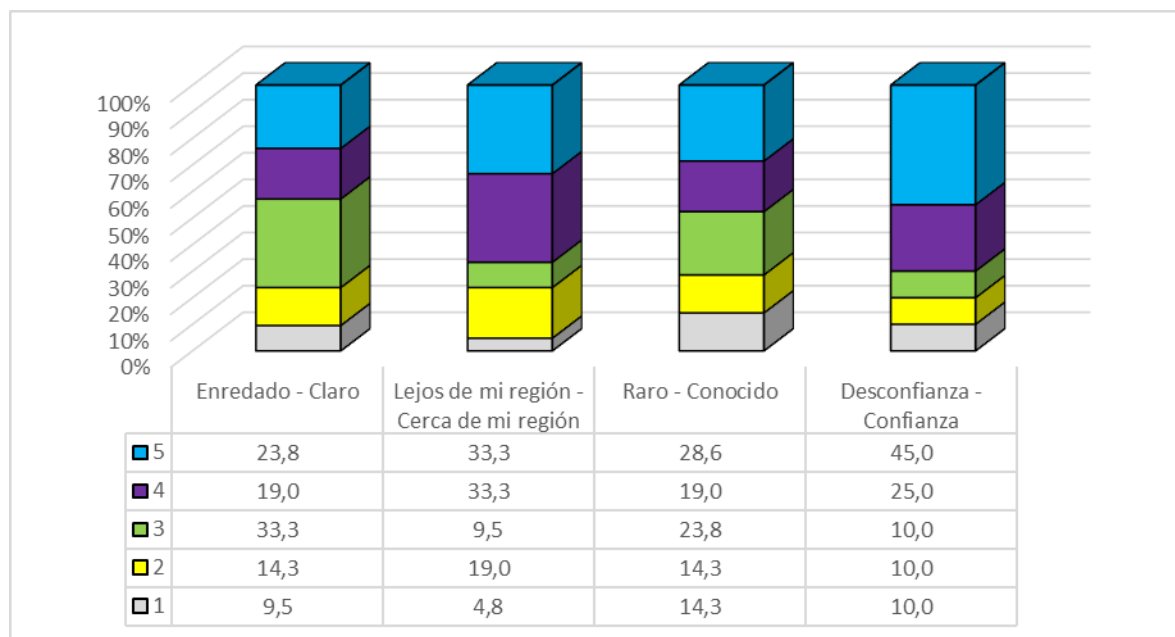
Gráfica 33. Cercanía a mi cultura y lengua del dialecto paisa, según percepción de los niños indígenas misak.



Gráfica 34. Cercanía a mi cultura y lengua del dialecto cundiboyacense, según percepción de los niños indígenas misak.



Gráfica 35. Cercanía a mi cultura y lengua del dialecto payanés, según percepción de los niños indígenas misak.



Gráfica 36. Cercanía a mi cultura y lengua del dialecto guambiano, según percepción de los niños indígenas misak.

Respecto a esta variable, podemos señalar en general que el dialecto *cundiboyacense* se relaciona de forma enfática con cercanía, pese a que geográficamente se encuentra en el centro del país, a más de mil kilómetros del resguardo. Entre tanto, los dialectos *payanés* y *valluno*, pese a encontrarse geográficamente cercanos, se perciben como relativamente más distantes que el *cundiboyacense*. Consideramos que esta percepción se debe a la presencia de los medios de comunicación de masa, en particular la televisión, que se emite desde Bogotá y por lo tanto, emplea el dialecto *cundiboyacense*. Los dos canales nacionales (RCN y CARACOL), tienen una gran cobertura a nivel nacional y son ampliamente sintonizados en el resguardo, tal como se puede observar al recorrer el territorio del mismo. Por el contrario, los canales regionales se sintonizan en menor medida y la radio que se emite desde localidades más cercanas, entre ellas Popayán, no tiene un gran auditorio entre el público joven.

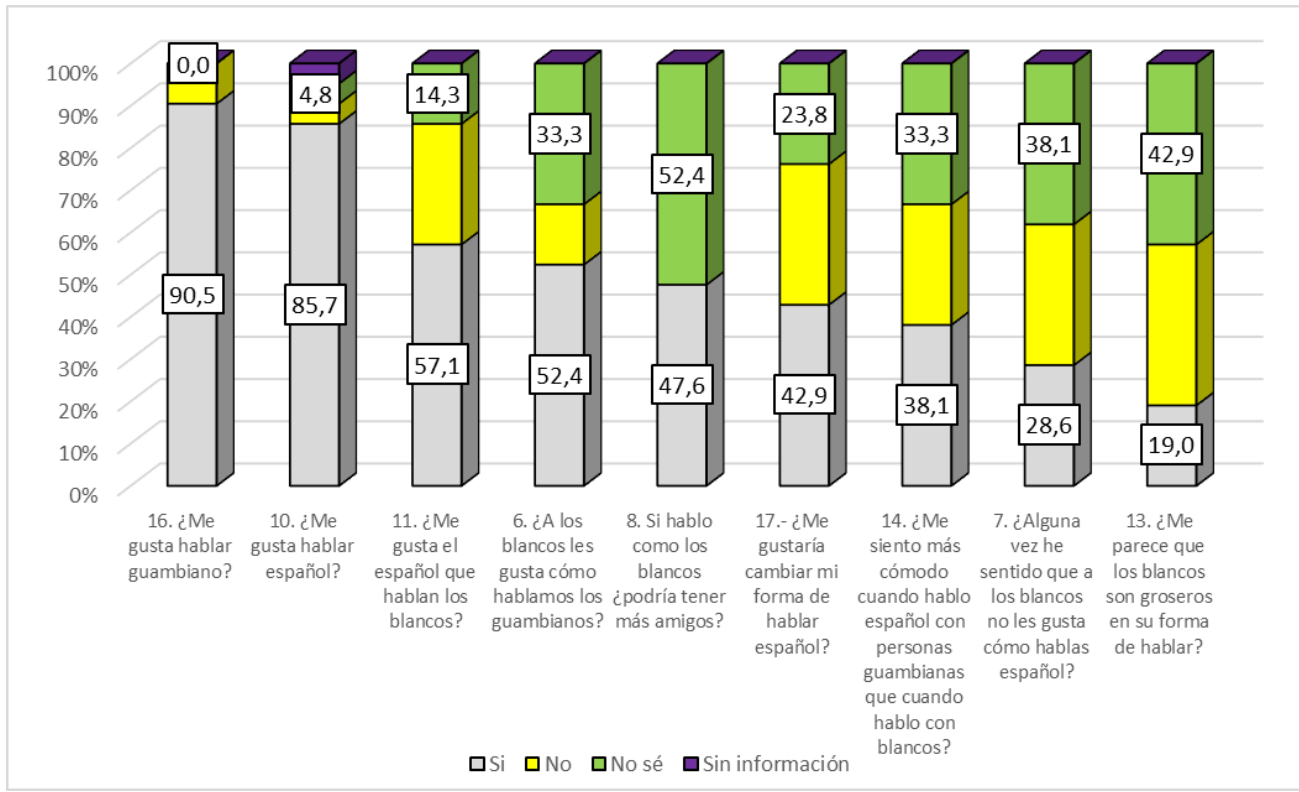
De igual manera, el dialecto que se percibe comparativamente como mayormente desconfiable es el *payanés*, mientras que otros dialectos como *el paisa* y *el valluno* se perciben como más confiables. Es importante observar a este respecto, que el dialecto *payanés*, tal como hemos ya señalado representa para el pueblo misak un lugar de dominación y expropiación de la tierra. En este sentido es probable que sea asociado por los informantes con rasgos de desconfianza y poca fiabilidad.

### **8.6.2. Componentes afectivos y cognitivos**

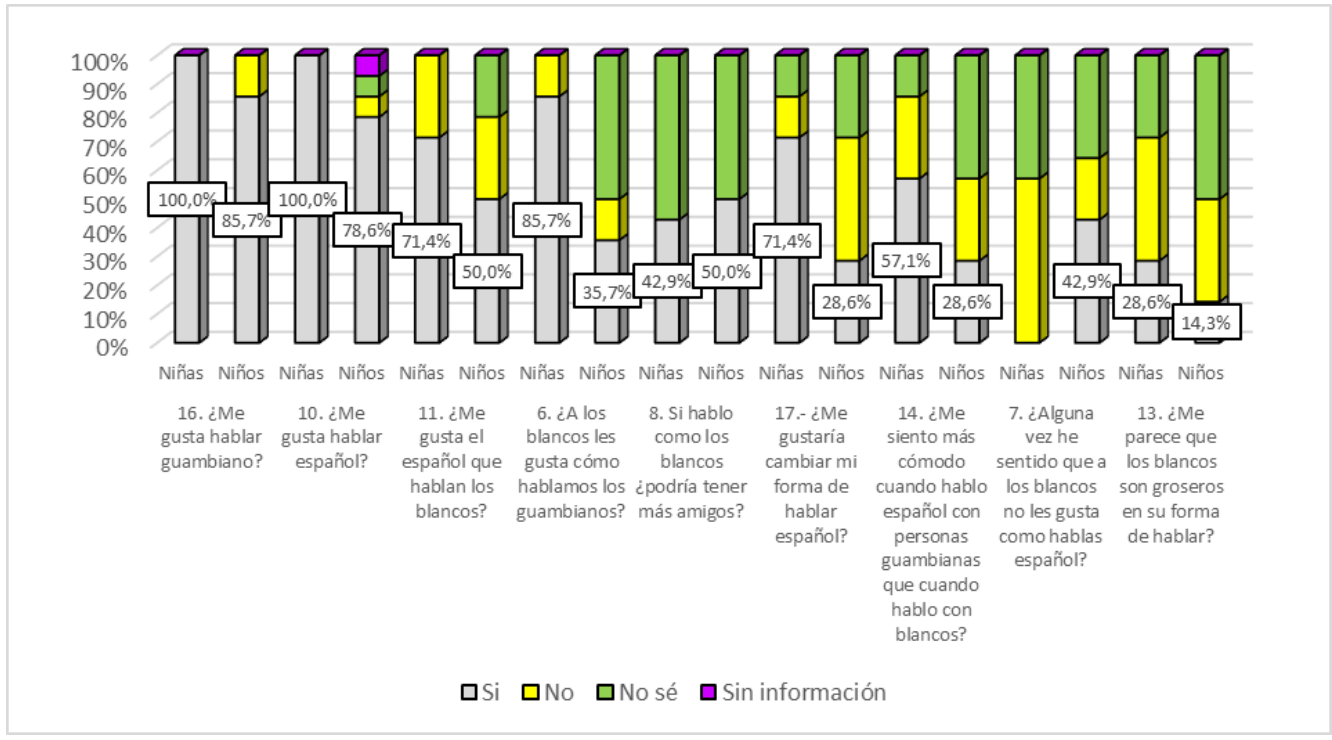
En la subvariable de componentes *afectivos* y *cognitivos* hemos tomado en cuenta la oposición *namtrik/español*, además de la polaridad *variedad de español hablada en el resguardo/variedades habladas fuera del resguardo* (dialectos ya reseñados), por las relaciones ya revisadas en otros párrafos, entre lengua *namtrik* e identidad misak.

De los datos representativos del componente *afectivo*, se puede apreciar que tanto el español como el namtrik tienen una percepción igualmente positiva: el namtrik tiene un 90,5% de aceptabilidad y el español, un 85,7%. Asimismo, más de la mitad de los informantes (57,1%) expresó que le gusta cómo hablan los *blancos*, mientras que un 28,6%, por el contrario, expresa que tiene una valoración negativa a este respecto. También se observa que un poco menos de la mitad de los niños (47,6%) creen que si hablaran como los *blancos*, tendrían más amigos. Con relación a si preferirían cambiar su respectiva variedad de español, un 42,9% opina que sí, mientras que un 33,2% opina que no. Con relación a la variedad de español hablada en el interior del resguardo por parte de los *blancos*, el 28,6% asegura que existe una percepción negativa, en tanto que un 33,3% es positiva. En sentido opuesto, un 38,1% declara tener una percepción positiva del español hablado por los *blancos* y solo un 19% demuestra una percepción negativa. Podemos extrapolar también, con relación al componente afectivo, que hay una buena proporción de informantes que no saben responder a las preguntas o declaran no tener una opinión al respecto; por ejemplo, a la pregunta número 8. (¿Si hablo como los *blancos*, podría tener más amigos?), un 52,4% declara no tener una opinión y en la pregunta número 13. (¿Me parece que los *blancos* son groseros en su forma de hablar?), un 42,9%, no registra tampoco opinión.

En conclusión, respecto al componente afectivo, podemos observar que el namtrik es preferido levemente sobre el español. Por otra parte, es interesante señalar que esta preferencia no se extiende a la variedad dialectal hablada en el resguardo, pues con una leve mayoría, se prefiere el español hablado por los no indígenas.



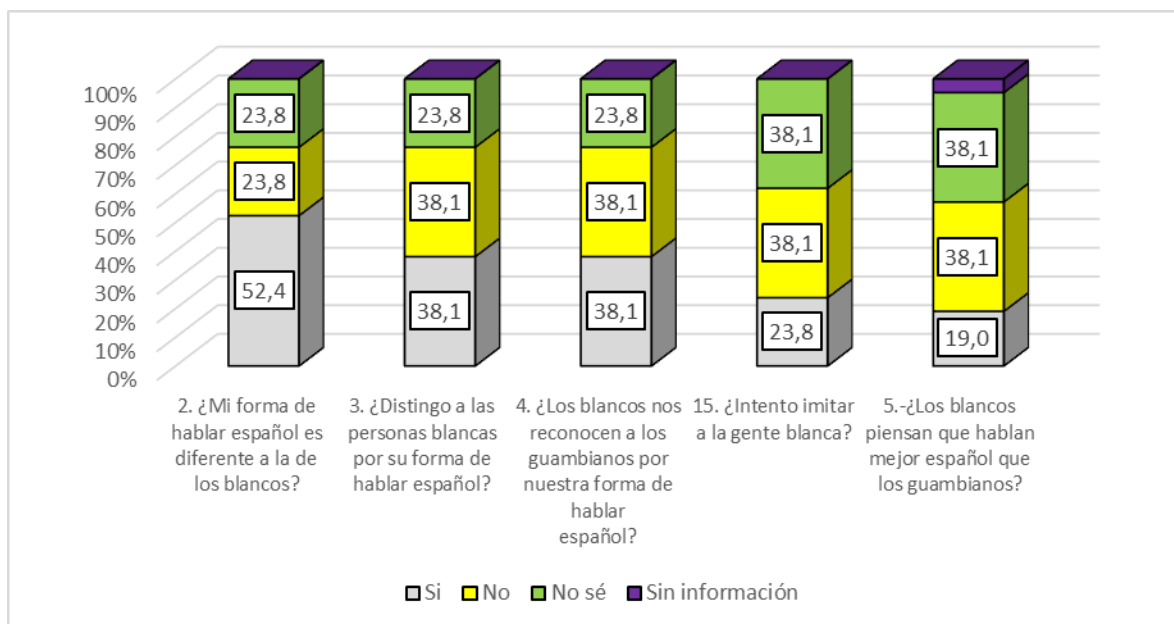
Gráfica 37. Componente afectivo.



Gráfica 38. Componente afectivo y género.

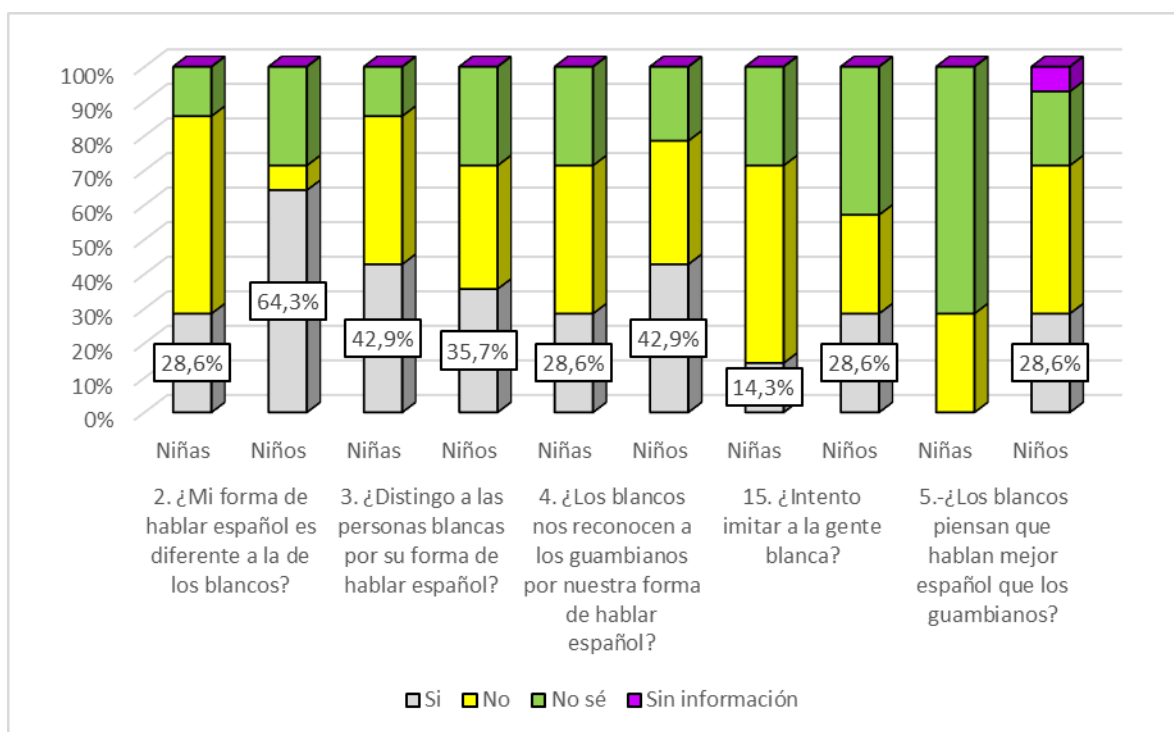
Entre tanto, en la distinción por género, las niñas expresan una aceptabilidad similar tanto por el namtrik como por el español (100% en ambos casos), es decir, que no tienen preferencia. Por su parte, los niños informan de una ligera preferencia por el namtrik (español, 78,6%, namtrik, 85,7%). También es notable observar, que las niñas declaran una percepción más positiva del español hablado por los *blancos* (71,4%), mientras que los niños, informan a este respecto de una preferencia del 50%. En esta misma dirección de análisis, podemos observar que si bien las niñas creen que su variedad de español es valorada positivamente al exterior del resguardo (85,7%), también se evidencia un alto porcentaje de informantes a las que les gustaría cambiar su forma de hablar español (71,4%). Los niños por su parte registran un porcentaje menor de percepción positiva de su variedad dialectal fuera del resguardo, (35,7%), y solo un 28,6% declara que cambiaría su forma de hablar.

Los valores anteriores indican, respecto a la distinción por género, que las niñas tienen una percepción personal más negativa del propio dialecto, pero una percepción más positiva del namtrik respecto al español. Entre tanto, los niños tienen una percepción afectiva más positiva que las niñas, bien sea respecto a su propia variedad de español como a su lengua ancestral.



Gráfica 39. Componente cognitivo.

Con relación al componente cognitivo, un 52,4% de los informantes consideran que su forma de hablar español es diferente a la de los *blancos*, mientras que un 23,8%, cree que no es diferente. Respecto a la forma en la que evalúan la propia capacidad de reconocer la variedad de español de los *blancos*, un 38,1% declara positivamente su respectiva cognición, mientras que un 38,1% declara no tener y un 23,8% no saber responder. Estos mismos valores los encontramos en la cognición de los *blancos* de la propia variedad lingüística (38,1%, sí; 38,1%, no; 23,8%, no sabe). Entre tanto, un 38,1% declaró no querer imitar los dialectos exteriores al resguardo; un 23,8%, declara sí querer hacerlo y un 38,1% declara no saber responder a esta pregunta. Una distribución porcentual relativamente similar encontramos en la pregunta relacionada con el reconocimiento de la propia variedad por parte de los no indígenas (38,1% no. 19% sí y 38,1%, no sabe).



Gráfica 40. Orgullo cultural y lingüístico de los niños misak, según componente cognitivo y género.

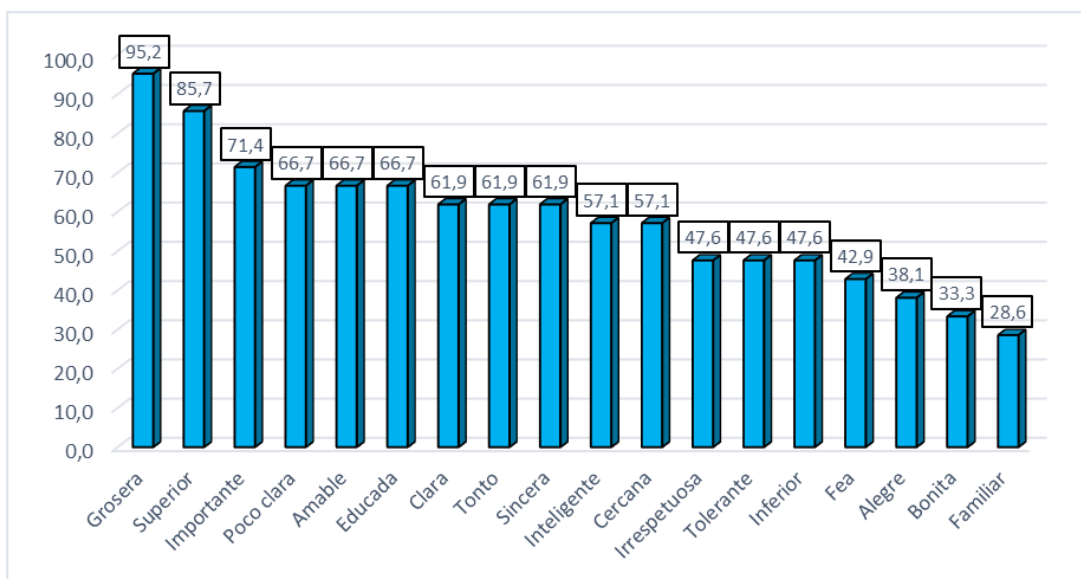
Respecto a la distinción por género, las niñas declaran una menor percepción de las diferencias entre el propio español y el de los *blancos* (28,6%) que los niños (64,3%); por otra parte, declaran distinguir en mayor proporción (42,9%) que los niños (35,7%) los dialectos externos al resguardo. Los niños por su parte, consideran que son más reconocibles por su forma de hablar español (42,9%) que las niñas (28,6%) y se declinan mayormente por el no (42,9%) y en menor medida por el sí (28,6%) al ser interrogados acerca de si los *blancos* creen hablar mejor español que los indígenas, a este respecto las niñas se decantan mayormente por el *no sé* (71,4%), menormente por el *no* (28,6%) y ninguna por el sí. Por otra parte, más de la mitad de las niñas (57,1%) informó no querer imitar la forma de hablar el español de los mestizos, un 28,6% declara no saber responder y solo un 14,3%, respondió con un sí a esta pregunta; entre



tanto, los niños a este respecto, se distribuyeron en valores iguales para el no y el sí (28,6%), mientras que un 42,9% declara no saber responder.

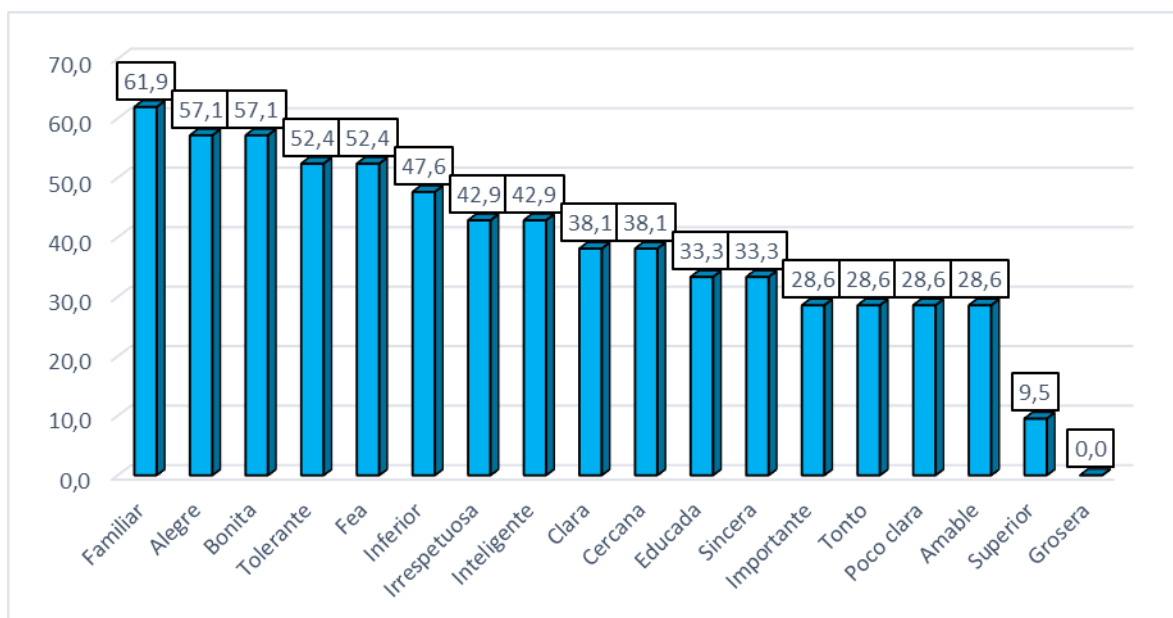
En conclusión, más de la mitad de los informantes 52,4%, declara reconocer los trazos de su propia variedad dialectal por lo que podemos extrapolar que evidencian metacognición de los trazos característicos respectivos y, por el contrario, la mayoría de la población encuestada juzga negativamente la propia capacidad de reconocer los dialectos exteriores al resguardo. Por otra parte, los valores porcentuales permiten establecer que en general los informantes consideran que la percepción de su variedad de español por parte de los mestizos es más bien positiva, con un 38,1%, mientras solo un 19%, se decanta por una percepción negativa.

Con relación a la distinción por género, las niñas demuestran una menor metacognición del propio dialecto y una mayor de los dialectos foráneos; mientras que los niños informan de una mayor metacognición del propio dialecto y una menor de los dialectos ajenos al resguardo. Los niños demuestran también una mayor aceptabilidad de su variedad dialectal que las niñas y, a su vez, una percepción más positiva de la opinión de los no indígenas respecto a la misma.



Gráfica 41. Principales adjetivos asociados al español.

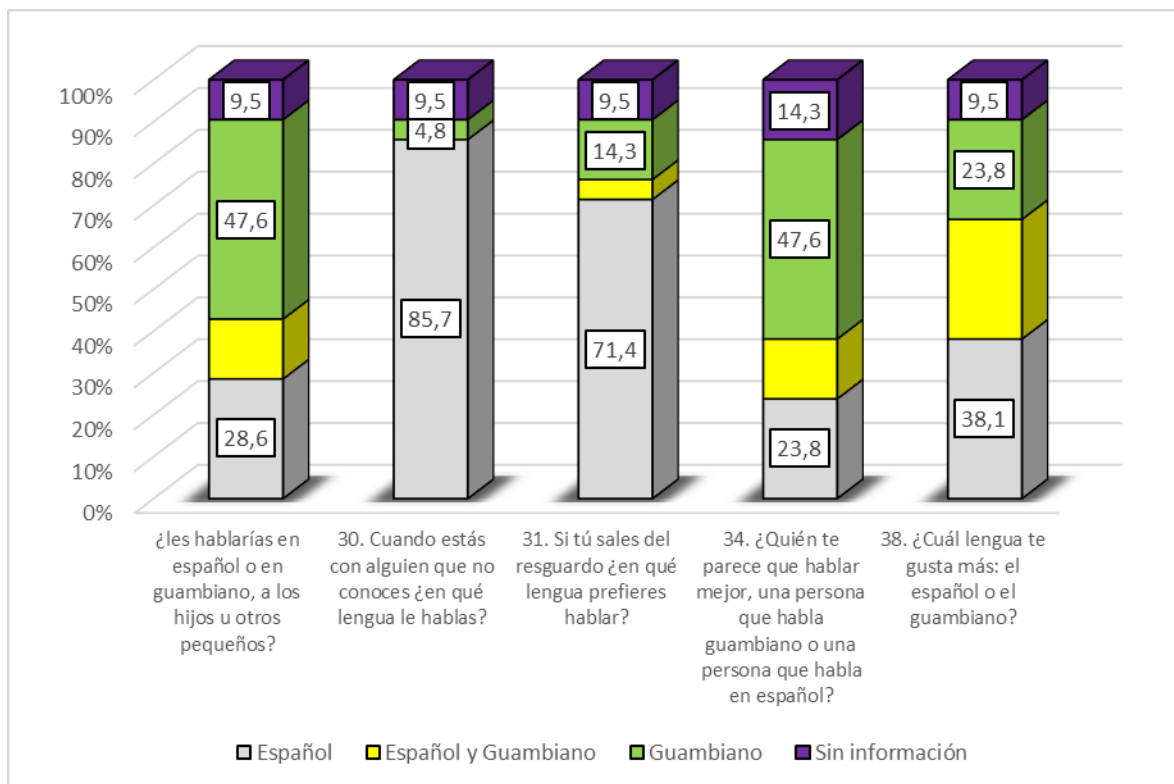
Respecto a los principales adjetivos asociados al español, encontramos que *grosero*, es el que tiene una mayor representación porcentual (95,2%), seguido de *superior* con 85,7% e *importante*, con 71,4%. Los puntajes más bajos de esta categoría se asocian a *familiar* (28,6%), *bonita* (33,3%) y *alegre* (38,1%).



Gráfica 42. Principales adjetivos asociados al namtrik.

Por su parte, los principales adjetivos asociados al namtrik son: *familiar* (61,9%), *alegre* (51,1%), *bonita*; seguida de *tolerante* y *fea*, con el mismo valor porcentual (52,4%). Entre tanto, los valores más bajos corresponden a *grosera*, (0%) y *superior* con un 9,5%. Respecto a los componentes afectivos relacionados con los adjetivos puestos en consideración, podemos concluir que el español tiene una percepción positiva relacionada con el estatus social, mientras que la respectiva al namtrik es claramente negativa. De acuerdo con los datos recolectados, los valores positivos asociados con la L1 de los hablantes, hacen referencia sobre todo al ámbito familiar y personal. Respecto a la aceptabilidad de la propia lengua, es importante señalar que un

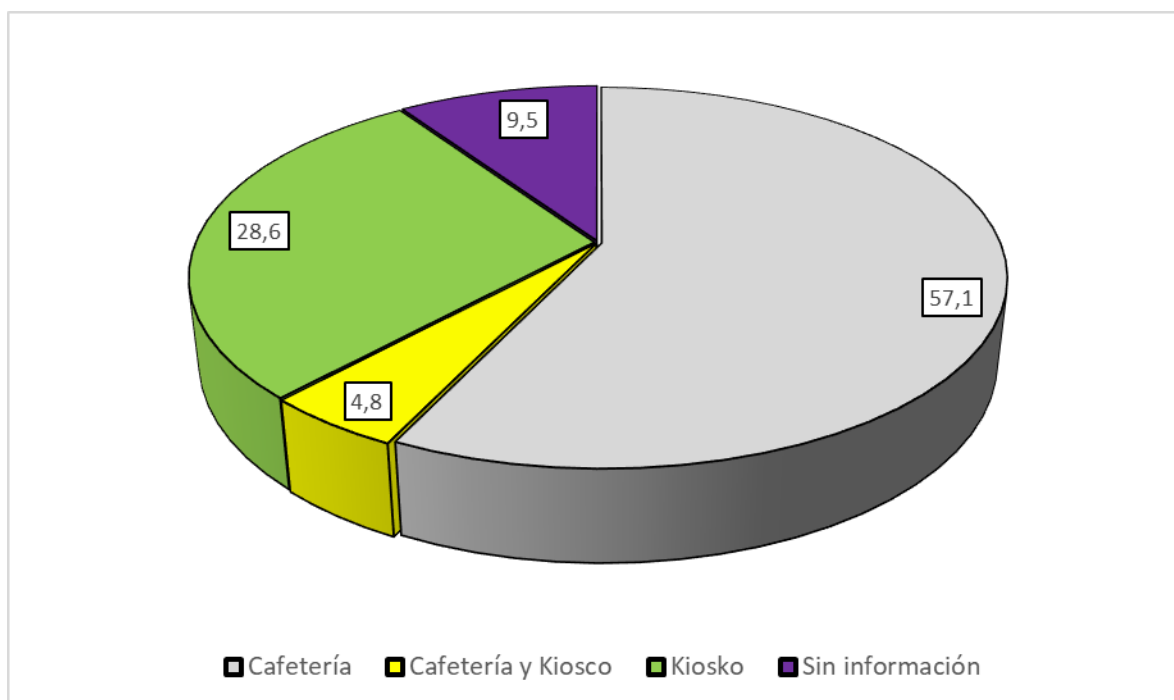
buen porcentaje de informantes (52,4%) la consideran *fea*, mientras que un 42,9% le atribuye al español esta cualidad.



Gráfica 43. Prácticas culturales y lingüísticas de los niños misak.

Se puede observar que algo menos de la mayoría de los informantes (47,6%) hablaría en *namtrik* con sus hijos o con otros niños pequeños; mas un 85,7% prefiere hablar español con los desconocidos de cualquier etnia y un 71,4% con las personas de fuera del resguardo. También es notable observar que existe una percepción más positiva de las personas que hablan *namtrik* (47,6%) respecto a aquellas que hablan español (23,8) o ambas lenguas (14,3%). Sin embargo, al preguntar expresamente si prefieren el *namtrik* o el español, la preferencia se inclina por este último, con un 38,1% en contraposición a un 23,8% que prefieren el *namtrik*.

En la gráfica subsiguiente se pueden observar las diferencias porcentuales respecto a las preferencias de los niños en el aspecto de la alimentación. En el instituto existen dos lugares donde los niños pueden comprar alimentos durante los tiempos libres: la cafetería, donde venden bebidas y platos tradicionales y el kiosco, donde se venden alimentos industriales traídos del exterior del resguardo. Al analizar estos valores hemos encontrado que la mayoría de los niños (57,1%) prefiere la comida tradicional que se vende en la cafetería, un 28,6% se inclina por el kiosco y un 4,8% se inclina por ambos tipos de alimentación. Este aspecto indica una relativa preferencia por lo propio de la cultura misak y un interés menor por la externa al resguardo. A este respecto, juegan un papel importante las políticas de la comunidad orientadas a la conservación de las tradiciones que se reflejan en un modelo de socialización tanto a nivel familiar como escolar, basado en los valores propios.



Gráfica 44. Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosco.

## 8.7. Conclusiones

- El dialecto *cundiboyacense* hablado en la región en la que se encuentra la capital del país, aparece como el que representa un mayor *atractivo personal*. Respecto a esta variable, entre los dialectos foráneos, el dialecto payanés es el que se vincula más enfáticamente con las polaridades negativas de los binomios tomados en cuenta; esta percepción, como ya hemos señalado, sin duda se debe a que Popayán es el centro urbano donde residían -y aún hoy residen- los propietarios de las tierras ancestrales del resguardo y es por esta razón que esta ciudad ha representado un espacio de reivindicación y lucha. Entre tanto, la variedad de español hablada en el interior del resguardo es la menos prestigiosa en sentido absoluto (es decir con relación a la totalidad de los otros dialectos tomados en consideración para este estudio).
- Asimismo, el dialecto *cundiboyacense* aparece como el que tiene más prestigio respecto a la variable *atractivo social*, pues a este se vinculan las profesiones que tienen un mayor estatus intelectual. Por su parte, el dialecto *payanés*, aparece nuevamente como una variedad poco atractiva socialmente junto al dialecto de español hablado por la comunidad misak; este último en particular se asocia mayoritariamente a la profesión de campesino que tiene en la sociedad colombiana poco atractivo social.
- Respecto a la variable *estatus socioeconómico*, el español hablado en el interior del resguardo aparece asociado, -en coherencia con la variable *atractivo social*- con un estatus social bajo, pese a ser considerado *inteligente*, por la mayoría de los informantes (por encima de otros dialectos). Entre tanto el *cundiboyacense*, aparece asociado al estatus social más alto con relación a los dialectos *valluno* y *paisa*, mientras el *payanés*

(que tiene una percepción negativa respecto a la inteligencia), se asocia con un estatus económico superior al que se otorga al propio dialecto.

- En lo relacionado con la variable *redes sociales*, es observable que el namtrik, aparece como la primera lengua de comunicación usada por los niños para relacionarse en el ámbito familiar y comunitario con personas de mayor edad que la propia; entre tanto el español, se emplea en estos mismos ámbitos principalmente con coetáneos. En el ámbito educativo, los niños emplean mayoritariamente el español, tanto con sus pares como con los docentes, pese a que las políticas educativas de las autoridades del resguardo propugnan por una comunicación bilingüe y por la conservación y uso del namtrik.
- Respecto a la subvariable *cercanía/lejanía* de la lengua y la cultura del informante, el dialecto *cundiboyacense* aparece paradójicamente como *cercano*, pese a la distancia geográfica (la mayor entre los dialectos propuestos) que lo separa del territorio del resguardo. Por su parte el *payanés*, localizado geográficamente cerca del resguardo, es percibido como *distante* de su lengua y su cultura.
- Tomando en cuenta el componente *afectivo* relacionado con la *variable aceptabilidad y orgullo cultural y lingüístico*, se puede extrapolar que el namtrik es preferido al español con una leve preferencia porcentual. Sin embargo, esta preferencia no se extiende a la variedad de español hablado en el interior del resguardo, que aparece como mayormente negativa frente a los demás dialectos propuestos a los informantes.
- Con relación al componente *cognitivo*, podemos considerar, que la propia variedad dialectal es fácilmente reconocible en sus rasgos fonético/fonológicos, mientras que los informantes juzgan negativamente su capacidad de reconocer los dialectos foráneos. Asimismo, se puede observar que la población encuestada considera que los mestizos,

reconocen fácilmente los rasgos del español que se habla en el interior del resguardo y que por ende su forma de hablar los identifica y diferencia en sus interacciones exteriores al territorio misak.

- En la distinción por género, en el componente cognitivo, las niñas evidencian una menor metacognición del propio dialecto y una mayor, de los dialectos foráneos. Por el contrario, los niños informaron de una menor metacognición de estos últimos y una mayor del propio. En general, se puede concluir a este respecto, que los niños encuestados evidencian una mayor aceptabilidad y un mayor orgullo cultural y lingüístico que las niñas.
- Comparando los componentes cognitivos y afectivos, podemos extrapolar de los datos obtenidos, que el namtrik tiene una valoración afectiva relativamente alta y el español una valoración cognitiva relativamente alta. Entre tanto, la variedad de español hablada en el interior del resguardo, presenta una valoración afectiva más baja respecto a los dialectos foráneos y en cambio, una valoración cognitiva porcentualmente mayor.
- Finalmente, al contrastar los valores obtenidos en la *entrevista semidirigida* y el *cuestionario de preguntas cerradas*, es importante observar que el namtrik evidencia una percepción positiva, mas sobre todo en el ámbito interno de la comunidad, es decir en la interacción dentro del resguardo. El español por su parte, aparece como más prestigioso para la interacción fuera de la comunidad. Pese a ello, la variedad de español hablada por el pueblo misak se revela en el presente EA como un dialecto con poco atractivo personal, social y con bajo estatus socioeconómico.

### 8.8. Consideraciones finales al análisis de los datos

Tomando en cuenta las conclusiones que acabamos de enunciar, consideramos importante, en consonancia con la hipótesis de trabajo formulada, establecer una relación de las mismas con los problemas de enseñanza/aprendizaje observados en la fase de observación participante y que tienen que ver puntualmente con la *motivación* de la población estudiada.

En este sentido de reflexión, sería importante analizar la motivación existente en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños de quinto de primaria de la *Institución Educativa Misak Mamá Manuela*, desde el punto del *input* y del *output*<sup>87</sup> respecto a la percepción *negativa* de la propia variedad de español y del *modelo de lengua* propuesto por el docente quien es hablante de una variedad del dialecto *payanés*. El considerar que el proceso en el que se está invirtiendo un considerable esfuerzo cognitivo, conducirá a adquirir una variedad no prestigiosa (*output* motivacional negativo) y con bajos índices de atractivo personal y social, -como es el caso de los dialectos en cuestión- necesariamente contribuirá a la introducción de un *input* negativo en cuanto a la motivación. De este modo, la motivación no se convierte en un adecuado insumo del proceso y a su vez no retroalimenta procesos posteriores de adquisición del español como L2.

En segundo término, podemos analizar la motivación desde sus aspectos *instrumentales o integrativos*.<sup>88</sup> Tomando en cuenta lo que revela el EA, consideramos que en el caso de los niños de quinto de primaria de la *Institución Educativa Misak Mamá Manuela*, la motivación aparece como *instrumental* y no como *integrativa*. Consideramos que nos encontramos ante una motivación *instrumental* ya que el grado relativamente alto de orgullo cultural y lingüístico,

---

<sup>87</sup> Ver concepto de input y output relacionado con motivación y AL, capítulo V.

<sup>88</sup> Ver concepto de motivación instrumental o integrativa y AL, capítulo V.



vinculado a componentes afectivos altos en el caso del namtrik y de la cultura misak, nos permite extrapolar que hay una identidad *forte*. Esta identidad señala límites y fronteras con la cultura y la lengua de los *blancos*, vista, entre otros, como *grosera* y *poco familiar*. En consecuencia de lo anterior, los niños no desean *integrarse* a la cultura de la lengua target que perciben negativamente y con la cual no se sienten emotivamente identificados.

Pese a estas actitudes negativas hacia lo no indígena, también podemos observar que los dialectos exteriores al resguardo se perciben portadores de un mayor *estatus socioeconómico* y de mayores *atractivos personales y sociales*; en este sentido, los niños perciben el español hablado por los *blancos*, como un *instrumento* de ascenso económico y social, que les permitirá involucrarse en profesiones y actividades que tienen un mayor estatus y que están relacionadas con mayor riqueza.

Estas consideraciones respecto a la motivación, nos permitirán formular en el capítulo siguiente y último de este trabajo, nuestra propuesta didáctica que se basará específicamente en los trabajos de Gardner y Lambert (1972) y de Gardner (2001) relacionados con el rol de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

## **Cuarta parte: Materiales didácticos**

## **Capítulo IX: Materiales didácticos**

En esta sección del trabajo, presentaremos materiales didácticos complementarios para la enseñanza del español como L2 para niños de quinto de primaria hablantes de namtrik. Definimos materiales complementarios según lo expuesto por Fernández López (2004) como: “instrumentos complementarios que se elaboran con el fin de proporcionar al alumnado y al profesor un mayor apoyo teórico o práctico relacionado con el aspecto puntual y específico del aprendizaje de la lengua” (p.724). En este sentido, se diferencian de los manuales en tanto estos son “...los instrumentos de trabajo (en el aula o fuera de ella para el caso de los autodidactas) que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua...” (Fernández López, 2004, p.724). En esta línea de reflexión, los materiales didácticos que se han diseñado, hacen referencia a los denominados “materiales centrados en la enseñanza de la cultura” (Fernández López, 2004, p.724).

Es importante señalar que el enfoque que hemos escogido para el diseño didáctico es el denominado, enfoque ecléctico que según Moreno (2011), tiene relación con una visión que enmarca “una aproximación que combina las aportaciones del análisis estructural de la lengua con las del enfoque comunicativo. Es decir, no renuncia a la concepción de la lengua como sistema e incluye la función comunicativa” (p.55). En este sentido, las estructuras se estudian desde lo contextual y toman en cuenta las necesidades del aprendiente desde una perspectiva funcional y comunicativa. En el enfoque ecléctico, tanto la lengua como la comunicación son esenciales y prevén una mayor heterogeneidad del aprendizaje. Lo gramatical no obstaculiza lo comunicativo sino que lo apoya y precisa.

Los materiales didácticos que aparecen en las páginas sucesivas responden a las dificultades de aprendizaje extrapoladas a partir de los resultados de esta investigación, tanto en

la fase de observación participante, como en el EAL. En este sentido y tomando en cuenta la hipótesis inicial de trabajo, pudimos concluir que la contradicción entre la alta motivación y las dificultades de aprendizaje de los niños se debe a una motivación de tipo instrumental y no integrativa (véanse conclusiones capítulo VIII). Según los hallazgos de Gardner y Lambert (1972), la motivación instrumental hace referencia a fines esencialmente pragmáticos o prácticos relacionados con logros de naturaleza social, entre tanto, la motivación integrativa se refiere al deseo del aprendiente de identificarse con la cultura de la lengua *target* pues tiene percepciones positivas de la misma. Asimismo, Gardner (2001) considera que el genuino interés en acercarse a la cultura de la lengua extranjera implica respeto y apertura hacia la identidad cultural de la misma y también una identificación emotiva. Esta apertura emotiva constituye un elemento que Gardner (2001) denomina integración y que junto a las actitudes hacia la situación de aprendizaje (docente, pares, syllabus, materiales, actividades extracurriculares asociadas con el curso, etc.) y la motivación (entendida como la fuerza que guía cada situación de aprendizaje y que incluye los recursos empleados y el placer de aprender), forman el modelo de motivación integrativa, capaz de definir el éxito de un proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. A partir de estas consideraciones teóricas, hemos decidido orientar el diseño de los materiales complementarios hacia el desarrollo de un aspecto integrativo en la motivación del alumnado a través de la adquisición/aprendizaje de la competencia intercultural.

Para efectos, en este trabajo tendremos en cuenta la definición de Fantini (2006) de competencia intercultural: “[...] a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from

oneself”<sup>89</sup> (p.12). En este concepto la efectividad y la adecuación son los elementos centrales que nos permiten concebir esta competencia como la capacidad pragmática de transmitir significados apropiados al contexto. A este respecto, Oliveras (2000), haciendo referencia a Meyer (1991) define la competencia intercultural como “...la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de otras culturas” (p.38). En este concepto encontramos, además de la adecuación, la flexibilidad, que en este caso hace referencia a la capacidad de adaptarse a las diferencias de los elementos culturales de la lengua madre y de la lengua extranjera.

En esta línea de análisis podemos entonces considerar que la competencia intercultural puede ser apropiada para mejorar el componente integrativo de la motivación de los niños de quinto de primaria de la comunidad misak, en tanto esta les permitirá resolver problemas creados por las distancias culturales en este caso -tal como lo hemos señalado en los capítulos anteriores y de acuerdo a lo encontrado en el EAL- provenientes del largo conflicto histórico de las comunidades de habla en contacto. En este sentido, una adecuada competencia intercultural permitirá adquirir una mirada crítica hacia las identidades en conflicto a partir de aquello que Oliveras (2000), citando a Meyer (1991) define como una estabilización de la propia identidad. El hablante podrá involucrarse en un proceso de superación de los estereotipos ligados a las identidades en juego y establecer conexiones que le permitan auténticos intercambios semánticos con la cultura y la lengua *target o meta*.

Tomando en cuenta lo anterior, proponemos un diseño didáctico orientado al desarrollo de una *literacidad* entendida como un concepto que se extiende hacia lo sociocultural (ver

---

<sup>89</sup> [...] un conjunto de habilidades necesarias para desempeñarse de manera efectiva y apropiada cuando se interactúa con otros, quienes son lingüística y culturalmente diferentes a sí mismo. (*Trad. Nostra*)

capítulo IV, 4.5) y en esta medida como una competencia múltiple y plurilingüe capaz de potenciar la comunicación intercultural. Concretamente, nos proponemos avanzar en la adquisición de una *biliteracidad*, asociada a las dos lenguas en situación de contacto que permita a los niños misak convertirse en generadores de significados cada vez más relevantes a través del discurso escrito, en el entorno particular del resguardo y en el seno de la sociedad contemporánea colombiana.

Queremos mencionar, como se puede evidenciar en la tabla introductoria de cada una de las cuatro secuencias propuestas, que nos orientaremos a partir de aquello que el MAREP (2008) define como macrocompetencia C2, relacionada con gestionar la comunicación lingüística y cultural en contextos de alteridad. En este sentido, las microcompetencias que sirven de marco para los objetivos de cada secuencia harán referencia a: la resolución de conflictos, obstáculos y malentendidos, y a las competencias de negociación y mediación (ver capítulo I).

La secuencia didáctica número uno, *La leyenda del duende*, trabaja la literacidad desde un texto narrativo que cuenta la historia del *duende*, una de las leyendas mitológicas de la cultura mestiza. Esta secuencia busca establecer un diálogo intercultural entre la lengua materna y la L2, que ponga de relieve la forma en la que las lenguas y culturas en contacto (namtrik/español) abordan lo relacionado con lo sobrenatural, señalando las similitudes y la oportunidad de enriquecerse con las diferencias. A partir de este texto, se trabaja desde el punto de vista ortográfico, la hipersegmentación y la hiposegmentación de las palabras; desde lo fonético, las diferencias entre el sistema vocálico de ambas lenguas. También se busca la adquisición de nuevas unidades léxicas y la mejora de las destrezas relacionadas con la comprensión lectora y la expresión escrita.

La segunda secuencia didáctica, titulada *La luz es como el agua*, a partir de la adaptación de un cuento de Gabriel García Márquez, busca crear un relato intercultural que les permita a los niños misak mediar entre la propia cultura y la de la L2 y establecer estrategias de mediación de significado. En este sentido, el objetivo se centra en orientar la reflexión hacia la semejanza de las relaciones familiares en las identidades en contacto, pese a las diferencias de contexto físico. En cuanto al aspecto fonológico se trabaja la oposición entre /d/~t/; desde lo morfológico, la marca de género en adjetivos y sustantivos; con relación a lo sintáctico, el uso del artículo. Asimismo, se enfatiza en la adquisición de nuevas unidades léxicas y se ejercitan las competencias de lectura y producción escrita.

En la tercera y la cuarta secuencia, *No todo es como parece I* y *II* se busca avanzar en una visión crítica de culturas diferentes a la propia -en el caso particular, la cultura misak- superando los estereotipos hacia la vida urbana colombiana. La idea es profundizar en un análisis de la propia cultura, para de este modo potenciar una mirada exterior a la propia identidad. Desde el punto de vista morfológico, *No todo es como parece I* trabaja el uso de la marca de número en sustantivos y adjetivo; y en cuanto a lo ortográfico busca mejorar el uso correcto de las mayúsculas en el contexto de la adquisición de nuevas unidades léxicas y del desarrollo de las competencias de escritura y oralidad. Por su parte, *No todo es como parece II*, en lo ortográfico, busca mejorar el uso de la tilde, mientras que en lo sintáctico, enfatiza en el uso del artículo y en la posición del adjetivo respecto al sustantivo. Esta última secuencia, trabaja también como las demás, la extensión del léxico y el desarrollo de las competencias globales de lectoescritura.



Las cuatro secuencias presentadas a continuación<sup>90</sup> tienen en líneas generales la misma estructura. Parten de una página introductoria en la que se describen los objetivos, los niveles de la lengua y entre otros, las competencias propias del MAREP que se trabajarán. A continuación y en primer término, se presenta una actividad de *anticipación o calentamiento* (en las secuencias uno y dos, con textos escritos y en las secuencias tres y cuatro, con estímulos visuales) seguidos de ejercicios de comprensión de lectura y de expresión escrita. La segunda sección de cada secuencia corresponde a textos descriptivos y expositivos, recuadros con información gramatical y definiciones, orientados a *saber más*. En tercer término, las secuencias incluyen una sección de ejercicios en las diferentes competencias que se dirigen a la adquisición de nuevas unidades lexicales, al repaso de los aspectos formales y a la reflexión intercultural. Finalmente, cada secuencia incluye deberes para llevar a cabo en casa que buscan afianzar la adquisición de las destrezas y saberes aprendidos durante las sesiones presenciales de trabajo.

### **9.1. Secuencias didácticas**

---

<sup>90</sup>El diseño gráfico de las secuencias didácticas fue realizado por Diego Imbachí Garcés, a quien extendemos nuestros agradecimientos.



SECUENCIA 1

**LA LEYENDA DEL  
DUENDE**

# SECUENCIA 1

## ESPAÑOL COMO L2

Título	<i>La leyenda del duende</i>
Material impreso	Sí
Autor	Mónica Emma Lucía Chamorro Mejía
Objetivos	<p>Establecer un diálogo intercultural, a partir de leyendas mitológicas de la LM y de la L2, en el que se ponga de relieve la forma en la que ambas lenguas/culturas abordan lo sobrenatural, señalando las similitudes y la oportunidad de enriquecerse con las diferencias.</p> <p>Analizar la correcta segmentación de las palabras en español, con relación al adjetivo y el sustantivo.</p> <p>Comprender las diferencias y semejanzas entre el sistema vocálico namtrik/español.</p> <p>Mejorar las destrezas relacionadas con la comprensión lectora.</p> <p>Mejorar las destrezas relacionadas con la producción escrita.</p> <p>Adquirir nuevas unidades léxicas.</p>
Destrezas	Comprensión lectora y expresión escrita
Nivel	B2
Destinatario	Niños de quinto grado de educación primaria hablantes de namtrik
Contenidos lingüísticos	Ortografía: hipo e hiper segmentación Fonética/Fonología: el sistema vocálico del español.
Contenidos interculturales	Competencia de mediación: "...que dé sentido a todas las 'puestas en relación', entre lenguas, entre culturas y entre personas." (MAREP, 2008)



# ANTICIPACIÓN



Describe brevemente la imagen que está al lado del texto *El duende*.

A large, rounded rectangular box with a grey border and a white background, containing several horizontal lines for writing.



Tomando en cuenta esta ilustración, trata de imaginar el tema del texto.



# EL DUENDE (LEYENDA MESTIZA COLOMBIANA)

Se dice que hace mucho tiempo había en el cielo un ángel que era el más hermoso de todos y se llamaba Luzbel. Era el preferido de Dios Padre y por ello le enseñó cómo se hacían los ángeles. Luzbel hizo entonces muchos ángeles con su mano y se sintió tan poderoso que quiso suplantar a dios. Ante este acto de orgullo y desobediencia Dios Padre, furioso, lo expulsó del cielo junto con sus ángeles. Los que cayeron a la tierra se convirtieron en duendes y, en cambio, los que cayeron en el infierno se convirtieron en demonios y Luzbel en el Diablo.

Los ángeles que cayeron a la tierra, y que en el cielo tocaban el arpa, empezaron a tocar aquí el tiple. Y quienes los han visto, aseguran que usan un gran sombrero y zapatos con punta. Los duendes gustan de los niños a quienes atraen con dulces y juguetes. Cuando un niño escucha el sonido del tiple muy cerca de su oído, significa que el duende está muy lejos, en cambio cuando lo escucha en la lejanía, el duende está a su lado. Los duendes raptan a los niños, los llevan a los bosques y a los ríos y sus familiares y amigos jamás vuelven a verlos.





## A CONTINUACIÓN



Realiza una lectura silenciosa del texto y luego, léelo por turnos en voz alta con tu compañero de pupitre. Durante la lectura del texto ten en cuenta lo siguiente:

El español tiene cinco vocales a, e, i, o, u. El namtrik tiene también cinco, a, e, **o**, i, u. Podemos observar que el namtrik no tiene la vocal o.

Es entonces importante, cuando hablamos español, no pronunciar la vocal **u** como una **o**.

### Ejemplo

A mí me gusta el jugo de lolo.



A mí me gusta el jugo de lulo.



4

A continuación relaciona las dos columnas, uniendo con una flecha las palabras que tienen significados parecidos.

**Recuerda que**

Las palabras que tienen un significado igual o muy parecido se denominan **sinónimos**.

**Poderoso**  
**Furioso**  
**Atraer**  
**Lejanía**  
**Expulsar**  
**Demonio**  
**Orgullosa**

**Diablo**  
**Distancia**  
**Potente**  
**Altivo**  
**Rabioso**  
**Echar**  
**Seducir**

5

Junto a tu compañero de pupitre responde a las siguientes preguntas

**¿Qué emoción te produce el relato de *El duende*?**  
**¿Por qué?**





## A CONTINUACIÓN

¿Qué emoción te produce el relato de *El duende*? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---


---

---

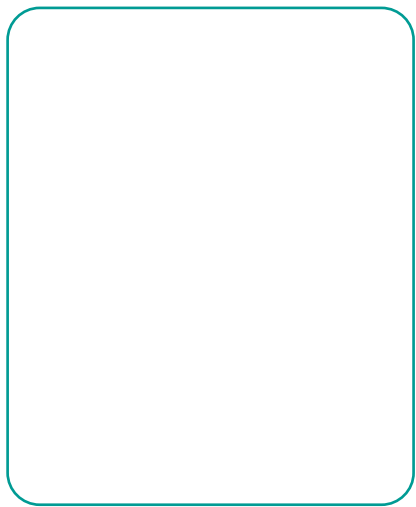
---

Las historias, narraciones o relatos pueden provocar emociones diferentes. La *comedia*, por ejemplo, provoca alegría o risa y la *tragedia*, tristeza. Las historias que provocan miedo pertenecen al género de terror y en muchos casos están relacionadas con hechos no explicables, por lo cual es necesario recurrir a lo sobrenatural o a lo fantástico.





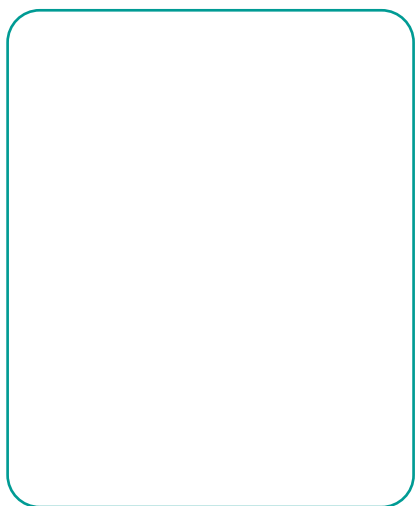
Describe los siguientes personajes que aparecen en el texto y haz un dibujo de cada uno de ellos. Vístelos con el traje de la comunidad misak.



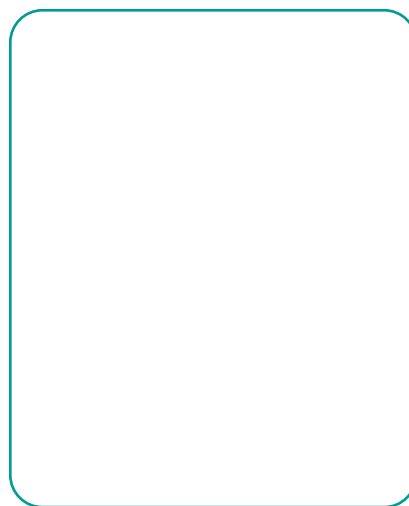
**Dios Padre**



**Luzbel**



**Ángeles**



**Duende**



¿Qué es lo que más te gusta del relato El duende? ¿Qué es lo que menos te gusta?

---

---

---

---


---

---

---

---

Describe los dos instrumentos musicales representados en las siguientes imagenes:




---

---

---

---



---

---

---

---

### Expresión oral

¿Conoces algún instrumento musical parecido en el resguardo de Guambía?  
¿Quién lo toca y en qué ocasiones? ¿Te gusta su sonido?

Al escribir es importante poner atención a la correcta separación de las palabras. Intenta separar cada una de las palabras con guiones para que reflexiones respecto a su extensión.

Ejemplo: Lamuchacha de la tienda ✗

La-muchacha-de-la-tienda ✓

Abrola puerta ✗

Abro-la-puerta ✓

Nota: En español los artículos definidos (el, la, los, las) no se unen nunca con el nombre o sustantivo (Ejemplo: el gato, los niños, las casas, la escuela).

## PARA LA CASA

¿Conoces alguna narración o leyenda de la cultura misak que produzca temor o miedo? Escríbela en 15 renglones para la próxima clase. Si no conoces ninguna imagínala y escríbela.





*SECUENCIA 2*

**LA LUZ ES  
COMO EL AGUA**

# SECUENCIA 2

## ESPAÑOL COMO L2

Título	<i>La luz es como el agua</i>
Material impreso	SÍ
Autor	Mónica Emma Lucía Chamorro Mejía
Objetivos	<p>Trasladar la acción del relato al contexto próximo del resguardo, con el fin de crear un relato intercultural que les permita mediar entre la propia cultura y la de la L2.</p> <p>Permitir que los alumnos reflexionen sobre las diferencias del contexto físico en oposición a la semejanza de las relaciones familiares en ambas culturas.</p> <p>Analizar la oposición fonológica /d/~t/.</p> <p>Ejercitarse en el uso de la marca de género en el adjetivo y en el sustantivo.</p> <p>Recordar la importancia del uso del artículo.</p> <p>Mejorar las destrezas relacionadas con la comprensión lectora.</p> <p>Mejorar las destrezas relacionadas con la producción escrita.</p> <p>Adquirir nuevas unidades léxicas.</p>
Destrezas	Comprensión lectora y expresión escrita
Nivel	B2
Destinatario	Niños de quinto grado de educación primaria hablantes de namtrik
Contenidos lingüísticos	Fonético/fonológico: oposición fonológica entre /d/~t/; morfología: uso de la marca de género y concordancia entre artículo y sustantivo.
Contenidos interculturales	<p>Competencia de mediación: "...que dé sentido a todas las 'puestas en relación', entre lenguas, entre culturas y entre personas". MAREP (2008)</p> <p>Competencia de negociación: "una competencia de negociación, que fundamente la dinámica de los contactos y relaciones en contexto de alteridad". MAREP (2008)</p>



¿Has montado en canoa o en barco alguna vez?

---

---



Dibuja un paisaje acuático.



# GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Autor colombiano. Destacó, sin duda, como uno de los más grandes narradores de la literatura del siglo XX. Figura fundamental del conocido *boom* latinoamericano, sobre todo por su trabajo dentro del realismo mágico. En 1982, García Márquez recibió el galardón más importante de su carrera, el Premio Nobel de Literatura, otorgado como reconocimiento a toda su obra.

García Márquez nació y se crió en Aracataca, localidad que luego tendría una importancia clave en muchas de sus obras más conocidas, en una familia cuyo abuelo, coronel, fue una gran influencia en el joven escritor.





# La luz es como el agua

**Gabriel García Márquez**

(adaptación)

En Navidad los niños volvieron a pedir un bote de remos.

-De acuerdo -dijo el papá, lo compraremos cuando volvamos a Cartagena.

Totó, de nueve años, y Joel, de siete, estaban más decididos de lo que sus padres creían.

No -dijeron a coro-. Nos hace falta ahora y aquí.

Para empezar -dijo la madre-, aquí no hay más aguas navegables que la que sale de la ducha.

Tanto ella como el esposo tenían razón. En la casa de Cartagena de Indias había un patio con un muelle sobre la bahía, en cambio aquí en Madrid vivían apretados en un apartamento. Pero al final ni él ni ella pudieron negarse, porque les habían prometido un bote de remos si se ganaban el primer puesto del tercer año de primaria y se lo habían ganado. Así que el papá lo compró sin decirle nada a su esposa.

La noche del miércoles los padres se fueron al cine. Los niños cerraron las puertas y las ventanas y rompieron la bombilla encendida de una lámpara de la sala. Un chorro de luz dorada y fresca como el agua empezó a salir de la bombilla rota y lo dejaron correr hasta que el nivel llegó a cuatro palmos. Entonces sacaron el bote y navegaron a placer por la casa.





Haz una lectura silenciosa de la adaptación del texto *La luz es como el agua* de Gabriel García Márquez.



¿Cuál es la idea central del texto? Con tu compañero de pupitre haz un breve resumen.

---

---

---

---

---

---

---

---



Lee el resumen ante la clase. Para hacerlo toma en cuenta lo siguiente:

Recuerda que en español existen dos consonantes que tienen una pronunciación parecida pero que representan sonidos diferente, la letra t y la letra d. Por esta razón, no debes decir:

Tengo tiez años.



Tengo diez años.



Aprenter mejor a hablar el español.



Aprender mejor a hablar el español.





6

Con tu compañero de pupitre responde a las siguientes preguntas:

¿Dónde ocurre la historia? ¿En el campo o en una ciudad? ¿En una casa o en un apartamento?

¿Cuál es el regalo que quieren los niños? ¿Por qué a los padres les parece un regalo poco útil?

Describe a los protagonistas de la historia.

¿Cómo emplean el regalo los niños?

¿Los niños consiguen el regalo que desean? ¿Cómo lo consiguen?

7

Encuentra las siguientes palabras en el texto y haz una frase con cada una de ellas:

Bote  
Remos  
Navegables  
Bombilla  
Palmas

Para redactar las frases anteriores no olvides tener en cuenta:


En español, las terminaciones de ciertas palabras (sustantivos, adjetivos, artículos y algunos pronombres) nos indican su género, es decir si son femeninas o masculinas. Aunque hay muchas excepciones, en general se puede decir que las palabras terminadas en *-o* son masculinas y las terminadas en *-a* son femeninas (ej. perro – lindo – tuyo; perra – linda – tuya). Al escribir o al hablar, estamos obligados a usar el mismo género en una misma frase.

Ejemplo:

Trajo la perro y lo bañó. 

Trajo el perro y lo bañó. 

La escuela es limpio. 

La escuela es limpia. 



A continuación, imagina qué aspectos de *La luz es como el agua*, tendrías que modificar para ubicar el cuento en tu resguardo y transformar a los protagonistas en miembros de la comunidad misak. Responde a las siguientes preguntas:

Si el relato sucediera en el resguardo de Guambía, ¿la familia viviría en una casa o en un apartamento?

---

---

¿Los niños pedirían el mismo regalo?

---

---

¿Un bote de remos tendría alguna utilidad en el resguardo?

---

---

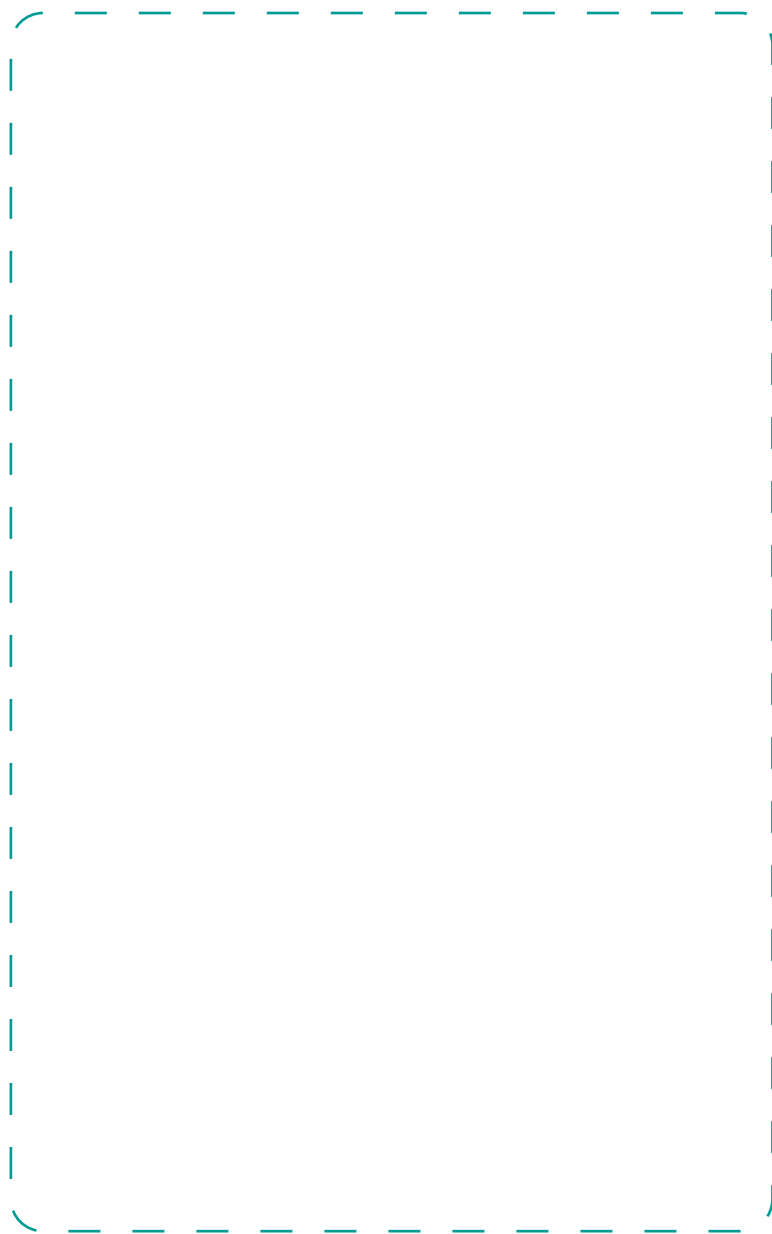
A continuación, escribe un relato de máximo 30 renglones en el que narres lo que pasaría si el cuento *La luz es como el agua*, sucediera dentro del resguardo y con personas de la comunidad misak



A faded background image showing a group of people, including children, gathered around a table with food. The image is overlaid with horizontal lines for writing.



Finalmente, haz un dibujo en el que representes los lugares y personajes que acabas de describir.





*SECUENCIA 3*

**NO TODO ES  
COMO PARECE I**

# SECUENCIA 3

## ESPAÑOL COMO L2

Título	<i>No todo es como parece</i>
Material impreso	Sí
Autor	Mónica Emma Lucía Chamorro Mejía
Objetivos	<p>Avanzar en una visión crítica de culturas diferentes a la propia, superando los estereotipos.</p> <p>Analizar la propia cultura a la luz de otras culturas, para potenciar una mirada exterior de la propia identidad.</p> <p>Morfología: ejercitarse en el uso de la marca de número.</p> <p>Ortografía: practicar el uso correcto de las mayúsculas.</p> <p>Mejorar las destrezas relacionadas con la comprensión lectora.</p> <p>Mejorar las destrezas relacionadas con la producción escrita.</p> <p>Adquirir nuevas unidades léxicas.</p>
Destrezas	Comprensión lectora y expresión escrita
Nivel	B2
Destinatario	Niños de quinto grado de educación primaria hablantes de namtrik
Contenidos lingüísticos	Morfológico, ortográfico.
Contenidos interculturales	<p>Competencia de mediación: "...que dé sentido a todas las 'puestas en relación', entre lenguas, entre culturas y entre personas".</p> <p>Competencia de negociación: "una competencia de negociación, que fundamente la dinámica de los contactos y relaciones en contexto de alteridad". MAREP (2008)</p>



# ANTICIPACIÓN

1

Con tu compañero de pupitre, observa las siguientes tres fotografías e imagina las respuestas de las siguientes preguntas:

¿De qué país crees que es cada persona?

¿Crees que nació en alguna ciudad que conoces o que has oído nombrar? ¿Cuál?

¿A qué se dedica?



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2

Lee tus respuestas al grupo y compáralas con las de tus compañeros.





## **Ricardo Narváez**

Nació en Sandoná, departamento de Nariño. Lo que más le gusta de su ciudad natal son los carnavales y los festivales, el clima templado y el calor humano de las personas. Su comida favorita es el cuy y el arroz con pollo. Dedicar su tiempo libre a bailar danzas folklóricas.

## **Pedro Pablo Blanco**

Nació en Bogotá, la capital de Colombia. Lo que más le gusta de su ciudad son los cerros que la rodean y su gran vida cultural. En su tiempo libre le encanta ir a cine con su novia, escuchar música o tocar algún instrumento. Su comida favorita es el ajiaco y los pasteles de arracacha.



## **Jorge Luis Viveros**

Nació en Buenaventura, un puerto sobre el Pacífico en el departamento del Valle del Cauca. Lo que más le gusta de su ciudad natal es el mar y la diversidad ecológica. Su comida favorita son los camarones y los espaguetis. En su tiempo libre le gusta compartir con sus amigos. Es estudiante de Biología.

## Para realizar esta lectura ten en cuenta:

*En español siempre se debe señalar la cantidad de personas, animales o cosas a las que nos estamos refiriendo, es decir que debemos marcar su número. Cuando hablamos de una sola persona (o animal o cosa) decimos que es singular; si es más de una decimos que es plural.*

*La regla general indica que basta añadir una *-s* al singular, si termina en vocal, o *-es* si termina en consonante (ej. *perro* > *perros*; *lindo* > *lindos*; *árbol* > *árboles*; *canción* > *canciones*).*

*Al escribir o al hablar, estamos obligados a usar el mismo número en una misma frase.*

*Ejemplos: Los perro grandes corre rápido*

*Los perros grandes corren rápido*



Compara tus hipótesis con la nota biográfica de Pedro Pablo, Jorge Luis y Ricardo. ¿Coinciden tus respuestas? ¿Cuáles son diferentes?

### **\*Hipótesis: 1. f.**

Suposición de algo posible o imposible para sacar de ello una consecuencia.

(Diccionario de la R.A.E)



Escribe tu propia nota biográfica. Usa como modelo la de los personajes estudiados. Compléméntala con un dibujo.

A large rounded rectangular box containing a writing area. On the left side, there are 15 horizontal lines for text. In the center of the box, there is a small orange triangle pointing to the right.

Ve a la biblioteca de tu escuela. Allí, junto a tu compañero de pupitre, escoge una de las siguientes culturas e investiga sobre ella:

CHINA

RUSA

ESPAÑOLA

A continuación responde a las siguientes preguntas:

CULTURA:

---

---

COSTUMBRES:

---

---

RELIGIÓN:

---

---

FESTIVIDADES:

---

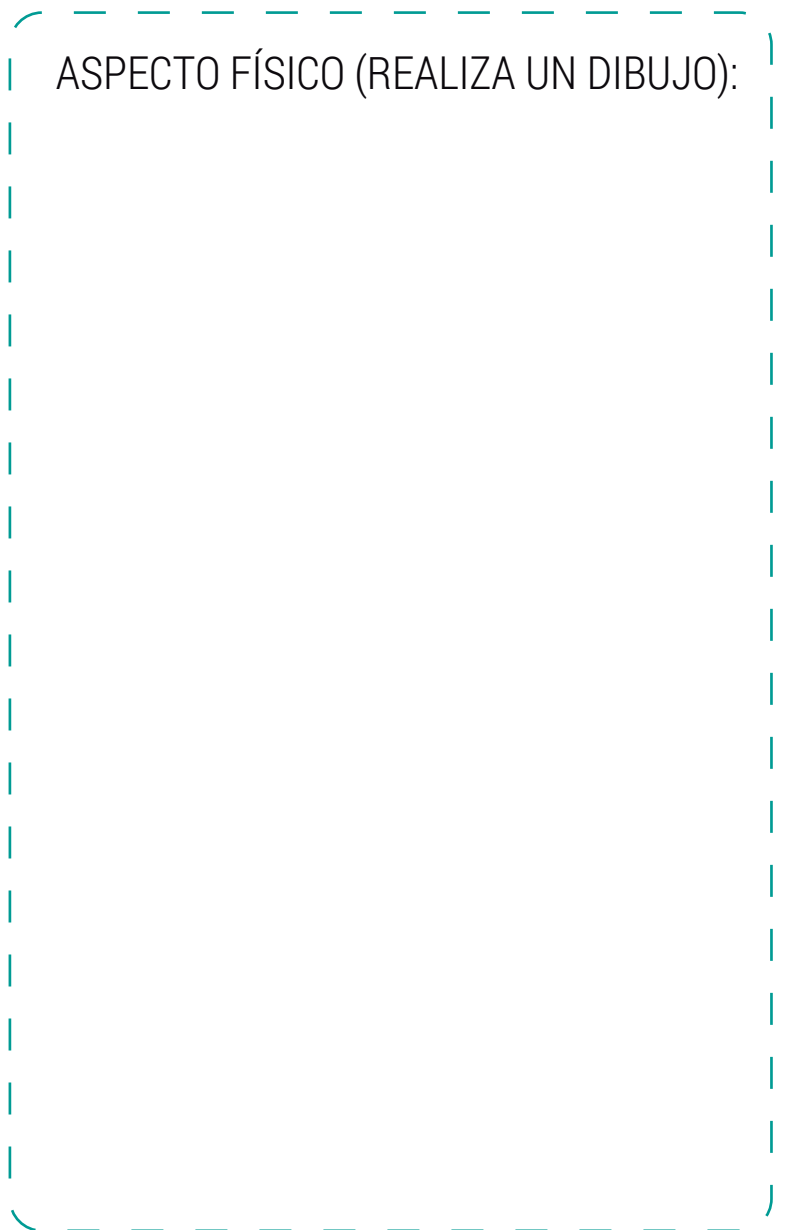
---

LENGUA:

---

---

ASPECTO FÍSICO (REALIZA UN DIBUJO):





¿Cuál es la festividad más importante para la comunidad misak?  
¿En qué época del año se celebra?



---

---

---

---

---

---



Realiza una breve descripción de la misma y dibuja una ilustración que nos muestre algunos detalles de la fiesta.

Para tomar en cuenta:

Recuerda que debes usar correctamente las mayúsculas y las minúsculas cuando escribes un texto.

Como regla general, las mayúsculas se usan al principio de un párrafo, después de punto seguido o de punto y aparte, después de puntos suspensivos, cuando estos no cierran frase.

También se usan para escribir los nombres propios.



En Colombia una de las festividades más importantes es la Navidad. Veamos cómo se celebra en Bogotá, la capital del país:



*Para celebrar la Navidad en Bogotá, las personas suelen reunirse con toda su familia alrededor del pesebre y del árbol.*

*Lo primero que se hace es rezar la novena del Niño Jesús, que incluye cantar los gozos y villancicos.*

*Después, se suelen comer dulces y otras golosinas a la espera de la media noche, momento en el que se reparten los regalos y se sirve una cena especial. Finalmente, los niños suelen ir a dormir y los adultos continúan la fiesta bailando salsa, merengue, vallenato y otros ritmos populares*



10

Expón tus respuestas al grupo y responde a las siguientes preguntas:

¿A qué cultura de las estudiadas (rusa, china, española) se parece más el pueblo misak? ¿A cuál menos? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

¿Cuál te gusta más?  
¿Por qué?

---

---

---

---

---

---



**EN CASA:**

Describe tu cultura, tomando en cuenta los aspectos estudiados en el ejercicio anterior

---

---

---

---

---

---



SECUENCIA 4

**NO TODO ES  
COMO PARECE II**



# SECUENCIA 4

## ESPAÑOL COMO L2

Título	<i>Nada es lo que parece 2</i>
Material impreso	Sí
Autor	Mónica Emma Lucía Chamorro Mejía
Objetivos	<p>Avanzar en una visión crítica de culturas diferentes a la propia, superando los estereotipos.</p> <p>Analizar la propia cultura a la luz de otras culturas, para potenciar una mirada exterior de la propia identidad.</p> <p>Ortografía: practicar el uso de la tilde.</p> <p>Sintáctico: uso del artículo y posición del adjetivo respecto al sustantivo</p> <p>Mejorar las destrezas relacionadas con la comprensión lectora.</p> <p>Mejorar las destrezas relacionadas con la producción escrita.</p> <p>Adquirir nuevas unidades léxicas.</p>
Destrezas	Comprensión lectora y expresión escrita
Nivel	B2
Destinatario	Niños de quinto grado de educación primaria hablantes de namtrik
Contenidos lingüísticos	Ortografía, sintaxis
Contenidos interculturales	<p>Competencia de mediación: "...que dé sentido a todas las 'puestas en relación', entre lenguas, entre culturas y entre personas".</p> <p>Competencia de negociación: "una competencia de negociación, que fundamente la dinámica de los contactos y relaciones en contexto de alteridad". MAREP (2008)</p>

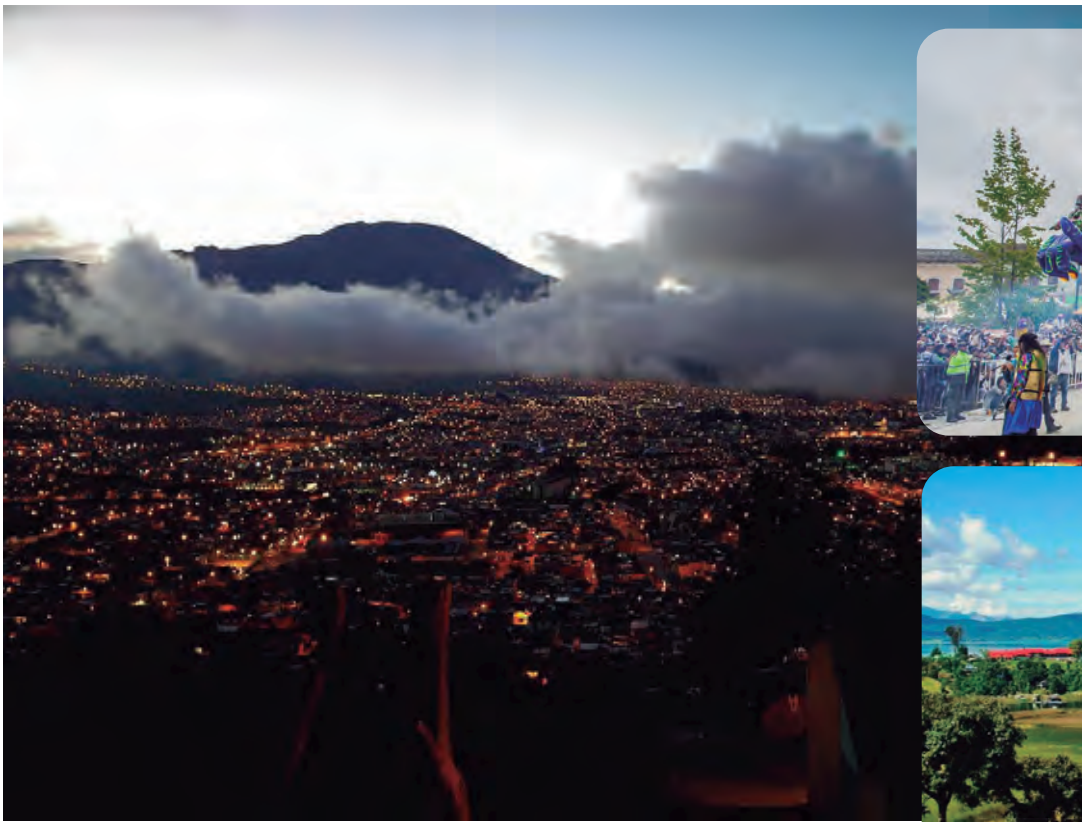
1

Ubica en el mapa de Colombia los siguientes departamentos:

- Nariño (Pasto)
- Cundinamarca (Bogotá)
- Antioquia (Medellín)
- Valle del Cauca (Cali)
- Cauca (Popayán)







**Nariño:** es un departamento del suroccidente de Colombia.

Con una geografía determinada por la cordillera de los Andes, su principal actividad es la agricultura. Su capital es Pasto, ciudad localizada en las faldas del volcán Galeras. Su fiesta más importante es el Carnaval de Negros y Blancos que se celebra durante el mes de Enero.

Las personas de Nariño suelen denominarse *pastusos*.



**Cundinamarca:** es la región del país donde se encuentra la capital, Bogotá, ciudad que reúne personas de todos los lugares de Colombia y en la que se encuentra el Palacio de Bolívar, residencia del presidente de los colombianos. Bogotá es una ciudad moderna y cosmopolita, con un importante desarrollo industrial y cultural. Entre otros atractivos turísticos encontramos el cerro de Monserrate, el Museo Nacional y el Museo del Oro. Las personas de Bogotá suelen denominarse *rolos*.





**Antioquia:** es una de las regiones con mayor desarrollo económico del país. Su capital es Medellín, la segunda ciudad en población e importancia estratégica después de Bogotá; se distingue por su desarrollo urbano e industrial y fue elegida como la ciudad más innovadora del mundo en 2013. Su fiesta más importante es la Feria de las Flores que se celebra en el mes de agosto de cada año. Las personas de Antioquia suelen denominarse *paisas*.



**Valle del Cauca:** es un departamento del sur de Colombia que se distingue por sus grandes cultivos de caña de azúcar. Su capital es Cali, la tercera ciudad más poblada del país y se distingue no solo por su desarrollo económico, sino también por ser la capital deportiva del país, pues en ella se han celebrado importantes eventos deportivos a nivel internacional. Cali es reconocida por ser la capital mundial de la música salsa y su fiesta más importante es la Feria de Cali que se celebra en el mes de diciembre. Las personas de Cali suelen denominarse *caleños*.



**Cauca:** departamento del suroccidente cuya capital es Popayán. Esta ciudad se caracteriza por su vida cultural y por ser una ciudad universitaria que alberga gran cantidad de estudiantes de todas las ciudades del país. En ella se celebra anualmente el Festival Gastronómico Internacional y el Festival Internacional de Música Religiosa. Su festividad más importante es la Semana Santa, momento en el que se llevan a cabo las famosas procesiones, consideradas Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. A quienes nacen en Popayán se les llama *patojos*.



Escoge una región entre las cinco reseñadas, lee atentamente el texto y toma nota en tu cuaderno de la siguiente información:

Capital:  
Actividad económica:  
Característica principal:  
Fiesta más importante:



A continuación, en una plenaria de la clase, expón la información del departamento que escogiste.



3

En parejas, con tu compañero de pupitre, redacta un cuadro informativo acerca del Resguardo de Guambía, similar a los que acabas de leer. No olvides incluir su ubicación, aspectos geográficos, actividad económica y festividades importantes. Realiza también un dibujo de alguna de las características antes mencionadas.

---

---

---

---

---

---

---

---



Para realizar el ejercicio anterior no olvides tener en cuenta:

Todas las palabras tienen acento (golpe de voz en alguna de sus sílabas), pero no todas llevan tilde o acento gráfico. Las siguientes son las reglas generales para tildar las palabras en español:

- Las palabras que tienen acento en la última sílaba (agudas), llevan tilde cuando terminan en -n, en -s o en vocal. Ej: busqué, león, después.
- Las palabras que tienen acento en la penúltima sílaba (graves o llanas), llevan tilde cuando no terminan en -n, en -s o en vocal. Ej: ángel, azúcar, lápiz.
- Las palabras que tienen acento en la penúltima o en la antepenúltima sílaba (esdrújulas y sobreesdrújulas), llevan tilde siempre. Ej. Sábado, número, cómanselo.

## ESTEREOTIPOS

Como los otros me ven



Como me ven cuando les digo que soy mexicana.



Las personas suelen atribuir diferentes cualidades y defectos a personas pertenecientes a una determinada cultura (país, ciudad, región, resguardo). Estas imágenes o ideas comúnmente aceptadas se denominan estereotipos y no suelen corresponder necesariamente a lo que las personas son realmente. Los estereotipos positivos suelen señalar cualidades mientras que los negativos, defectos.

En Colombia existen diferentes estereotipos respecto a los habitantes de cada una de las regiones del país. A continuación, encontrarás tres estereotipos de cada una de las cinco regiones que acabamos de estudiar.



### ***NARIÑO (PASTUSO)***

- TRISTE
- REGIONALISTA
- RESERVADO



### ***BOGOTÁ (ROLO)***

- ORGULLOSO
- RICO
- IMPACIENTE



### ***MEDELLÍN (PAISA)***

- PÍCARO
- CHARLATÁN
- MATERIALISTA



### ***CALI (CALEÑO)***

- RUMBERO
- LENTO
- OCIOSO



### ***POPAYÁN (PATOJO)***

- DESCORTÉS
- DESCONFIABLE
- AUTORITARIO



4

Busca otras formas de denominar los estereotipos tomando en cuenta su aspecto positivo, como en el ejemplo de la página siguiente. Señala la opción correcta y discute tus respuestas con un compañero.

## Ejemplo

### **Pastuso**

- |              |  |
|--------------|--|
| Triste       | - Poco amistoso<br>- Serio                             |
| Reservado    | - Mentiroso<br>- Tímido                                |
| Regionalista | - Amante de lo propio<br>- Desprecia a los extranjeros |

### **Rolo**

- |            |   |
|------------|---|
| Orgullosa  | - Seguro de sí mismo<br>- Cree que los otros son inferiores |
| Rico       | - Se apropia de lo ajeno<br>- Trabajador                    |
| Impaciente | - Los demás hacen las cosas mal<br>- Le gusta la eficacia   |

### **Paisa**

- |              |  |
|--------------|--|
| Materialista | - Negociante<br>- Solo piensa en el dinero |
| Pícaro       | - Engañador<br>- Inteligente               |
| Charlatán    | - Elocuente<br>- Engañador                 |

## **Caleño**

Ocioso - Perezoso  
- Sabe disfrutar del tiempo libre

Rumbero - Alegre  
- Poco serio

Lento - Holgazán  
- No tiene prisa

## **Patojo**

Descortés - Grosero  
- Directo

Desconfiable - Cauteloso  
- Poco claro

Autoritario - Le gusta el orden  
- Quiere mandar a los demás

5

Compara tus resultados con los del resto de la clase

### **EN CASA:**

Escoge otra región del país, diferente a las estudiadas (santandereanos, llaneros, costeños, huilenses, etc.) y escribe un texto en el que describas sus características.

Para redactar este texto ten en cuenta:

Los sustantivos no suelen aparecer solos sino que van acompañados de otras palabras que los modifican y determinan, entre estas palabras encontramos los artículos. Estos anticipan el género y el número del sustantivo y puede ser:

- Definidos (el, la, los, las) que acompañan a personas, animales y cosas que ya conocemos. Ej: El perro de Juan se llama Rino.
- Indefinidos (uno, una, unos, unas) que acompañan personas, animales y cosas que no conocemos. Los padres de Juan le regalaron un perro.



---

---

---

---

---

---

---

---

**EN CASA:**

De las cinco estudiadas, escoge la ciudad o región que más llamó tu atención y haz un dibujo que la represente.



**EN CASA:**

Toma un cuento tradicional misak y transfórmalo de modo que lo que sucede se ubique en una ciudad. Puede ser Popayán o Cali u otra ciudad cualquiera que conozcas. Dibuja su respectiva ilustración.

---

---

---

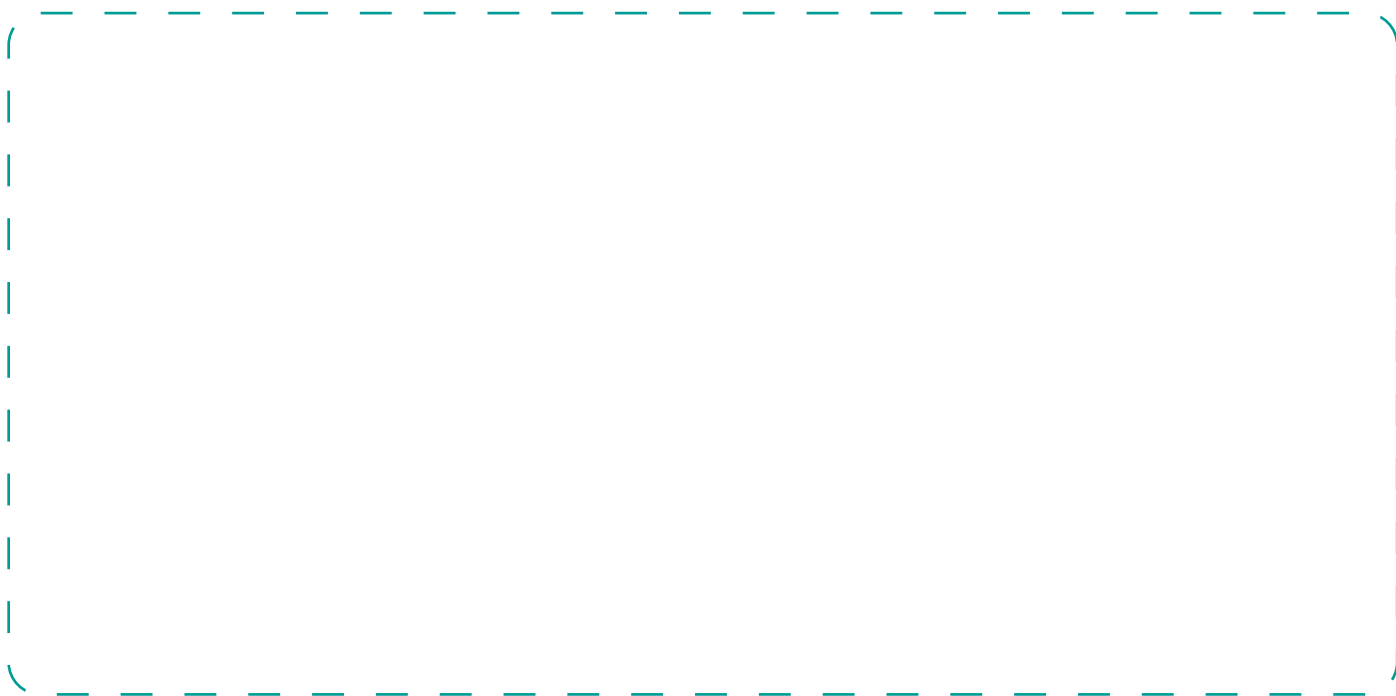
---

---

---

---

---



## **Conclusiones Generales**

Es importante señalar que la presente investigación no solo ha permitido extraer conclusiones respecto a los objetivos y a la hipótesis de trabajo planteados, sino que también hizo posible extrapolar algunas reflexiones relevantes que, antes de entrar en el mérito de las conclusiones generales propiamente dichas, expondremos brevemente. En general, estas observaciones surgieron de la aproximación en primera persona a una compleja realidad educativa todavía poco estudiada y es dable considerar que permitan comprender mejor aspectos de las relaciones entre lenguas y culturas en contacto, no solo en el panorama del Resguardo de Guambía, sino en sentido más genérico, en el suroccidente colombiano.

En primer término, es notable cómo la larga lucha de los pueblos indígenas colombianos ha dado importantes frutos en términos de recuperación del territorio y de reapropiación de la cultura y de la lengua. Los avances constitucionales y legales en materia de derechos a una educación bilingüe han generado la implantación de un sistema escolar autónomo que, en el caso del Resguardo de Guambía, dispone de recursos en plantas físicas, plantilla administrativa, profesorado y autonomía presupuestal y curricular. Estas políticas educativas han hecho posible que actualmente los niños y jóvenes misak se eduquen en un ambiente educativo inspirado en sus valores ancestrales y que la lengua vehicular sea, primordialmente, el namtrik. En este panorama es posible destacar, pese a la relativamente reciente aprobación y creación de programas de estudio orientados a la formación universitaria de profesores indígenas, la idoneidad de los docentes indígenas en la enseñanza del namtrik. A este respecto, se pone en evidencia que aunque no se disponga aun de un *corpus* de estudios gramaticales descriptivos sistemáticos, tienen acceso a un proceso formativo en la Universidad del Cauca, (grado y programa de *Etnoeducación*) a materiales gramaticales y a recientes manuales de enseñanza de la

lengua indígena<sup>91</sup>. Tal como ha sido señalado ya desde la *Introducción* del presente trabajo, esta situación educativa difiere de la del español como L2 para hablantes de namtrik, campo en el que hay pocos desarrollos, ausencia de materiales y límites en la formación del profesorado.

El segundo aspecto -que se presenta en cierto sentido como contradictorio- es que estas conquistas educativas, llevadas a cabo por los padres y abuelos de los actuales beneficiarios, no son sin embargo, percibidas en la misma dimensión por los niños y jóvenes que hoy en día se educan en la escuela bilingüe. Si bien harían falta estudios posteriores al respecto, a partir del contacto con la realidad educativa, fue posible extrapolar de forma preliminar que las nuevas generaciones, ya apropiadas de los logros obtenidos, no los valoran de la misma forma que sus ancestros y que sus actitudes hacia el sistema educativo son positivas, mas matizadas por una visión diversa del contexto próximo. El mundo no indígena, para los jóvenes, es una alteridad con significados que difieren de los de hace unas décadas y que se relacionan con una visión ya no solamente de oposición y fricción, sino que avanza hacia una *otredad* con la que es necesario interactuar y pactar. Observaciones que van en esta misma línea de reflexión fueron expuestas por Imbachí, Ordóñez y Varona (2014).

Las situación de contacto entre lenguas y culturas se ha transformado desde una posición de sostenida beligerancia hacia una necesaria colaboración bilateral y en ese sentido se puede considerar que en este nuevo panorama, la tensión generacional tendrá la última palabra pues en su seno se están gestando transformaciones y procesos decisorios para el futuro de la escuela

---

<sup>91</sup> En este sentido son importantes los aportes de Rojas Curieux vinculados al proyecto de investigación: *Desarrollo de herramientas informáticas para la revitalización de las lenguas en peligro del suroccidente colombiano*. Programa ECOS-NORD-Colciencias.



indígena misak, para la conservación de la cultura ancestral del pueblo guambiano y en consecuencia, para la supervivencia y la vitalidad del namtrik.

### **Diseño metodológico**

Ya entrando en el mérito de las conclusiones generales de la investigación y al referirse en particular al *diseño metodológico* del trabajo de campo, en lo que respecta a la *observación participante* se puede señalar que la situación educativa, tal como hemos señalado en el capítulo respectivo (capítulo VII) implicó dificultades de aproximación inicial. La población estudiada, pese a los matices reseñados en el párrafo anterior, en un primer momento percibía al investigador no solamente como un agente externo, sino también como un sujeto perteneciente a una cultura y a una comunidad de habla respecto a la cual el pueblo misak ha tenido históricamente una actitud beligerante. Asimismo, la edad infantil de la población implicó un acercamiento basado en un componente afectivo que propiciara una gradual familiaridad. Por esta razón, antes de iniciar la observación propiamente dicha, se llevaron a cabo actividades lúdicas que permitieron una integración al microcosmos del salón de clase. Este acercamiento previo dio los resultados esperados y es dable considerar que los niños asimilaron de buen grado al observador en modo tal que su presencia, con el pasar de las sesiones, interfirió cada vez en menor grado con el desenvolvimiento de las clases.

Con relación a la aplicación de los instrumentos en la segunda fase de la investigación dedicada al EAL, es necesario establecer diferencias entre los mismos. En un principio, las *entrevistas semi-dirigidas* presentaron una mayor dificultad pues el tipo de diálogo privado entre el investigador y el entrevistado implicó una relación personal que estuvo por fuera de las

prácticas habituales durante la observación de clases. En esta medida y ante la nueva situación comunicativa, en la primera parte de las entrevistas, los niños respondieron prevalentemente con monosílabos y solo con una ayuda extra por parte del encuestador, se logró una mejor interacción. Esta mayor fluidez de la comunicación entre entrevistador y entrevistado fue una meta importante -y no siempre fácil de alcanzar- pues era necesaria para que los informantes pusieran en juego su conciencia metalingüística, dado que el enfoque desde el que se estudiaron las AL de la población, partía de una concepción *mentalista* de las mismas y de su correspondiente auto-reporte (capítulo VI).

En cuanto a la prueba *matches-guises*, se encontró que la reducción de los diferenciales semánticos, respecto a los siete de la estructura clásica de la prueba y la traducción de los números en emoticonos (que expresaban diferentes niveles de agrado y desagrado), cumplió con su función de facilitar el desarrollo de la actividad; en este sentido, la familiaridad actual de los niños con este tipo de comunicación visual jugó a favor de la investigación y el aspecto de calificar las propias preferencias tomando en cuenta una escala compleja, que podía preverse en un primer momento como no inmediatamente comprensible para una población de las edades referidas, no representó una particular dificultad durante la fase de aplicación.

Por otra parte, los dialectos escogidos, (*payanés, paisa, valluno, cundiboyacense* y español con marcas de *namtrik*), resultaron también adecuados para los niños misak, en tanto fueron percibidos como variedades más o menos conocidas, más o menos cercanas y en ningún caso se evidenciaron problemáticas ligadas a la *intercomprensión*. Finalmente, respecto al tercer instrumento, el *cuestionario de preguntas cerradas*, no implicó tampoco dificultades

dignas de mención y fue comprendido y resuelto por la población estudiada con eficacia y rapidez.

### **Observación participante**

La complejidad de la situación educativa requiere una reflexión amplia respecto a cuál es el tipo de formación y qué características tendría que tener el docente que enfrenta el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como L2 para los niños hablantes de namtrik. A este respecto, sería necesario considerar el tipo de formación requerida y, también, la proveniencia cultural y lingüística del docente, dadas las relaciones históricas del pueblo misak con el mundo no indígena. Con relación al primer aspecto, tal como hemos señalado a lo largo de los primeros capítulos de este trabajo (introducción, capítulos I y II) en Colombia en general y en el suroccidente en particular, se ejercitaron durante la mayor parte de la historia republicana, políticas lingüísticas que buscaban terminar el multilingüismo autóctono del territorio y reconducir la variedad a un monolingüismo a rajatabla. En este contexto, la *discriminación lingüística* redujo a los hablantes de lenguas autóctonas a una condición de excluidos que solo durante los últimos decenios ha empezado a reformularse. La situación apenas descrita ha ocasionado que, pese a los avances señalados en los primeros párrafos de estas conclusiones, en áreas curriculares precisas como es el caso del español L2, aun hoy en día existan pocos programas de formación para el profesorado. Esta problemática se ve agudizada porque los pocos que actualmente se ofrecen, exclusivamente a nivel de postgrado, están concentrados en

las grandes ciudades del centro del país<sup>92</sup> y por lo tanto son difícilmente accesibles para el profesorado indígena del suroccidente colombiano. Todo lo anterior genera que la didáctica de las materias relacionadas con la lengua española en las escuelas bilingües indígenas de los resguardos de la zona sea orientada por maestros que han recibido formación como profesores de español lengua materna y no de español como L2 y que, además, carezcan de un perfil que los prepare para afrontar el reto de intervenir en los procesos de enseñanza/aprendizaje de niños bilingües.

Este aspecto, relevado en la *observación participante*, permite extrapolar las dificultades concretas que se desprenden de una didáctica que deja a un lado las particularidades de la situación de bilingüismo y las diferencias entre enseñar una lengua materna y una L2. En este sentido, se imposibilita el abordaje desde un enfoque plural de aprendizaje, no se potencian las habilidades transversales intralingüísticas de los aprendientes; entre otros, el *transfer* se considera como un fenómeno exclusivamente negativo (Chamorro, 2014) y se pierde la perspectiva intercultural. Esta última es esencial para generar procesos eficaces de producción e interpretación de significados entre lenguas y culturas, aspecto de vital importancia en una realidad social en la que la conflictividad ha sido la nota dominante en las relaciones entre las comunidades de habla en contacto.

Ya refiriéndose particularmente al caso estudiado y en este mismo ámbito de las problemáticas ligadas a la formación docente, habría que señalar también la recurrencia en el método *gramatical* y la menor importancia relativa otorgada a didácticas desde lo

---

<sup>92</sup> A este respecto, cabe mencionar los programas del Instituto Caro y Cuervo de Bogotá (*Maestría en enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua*) y la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín (*Maestría en procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas*).

*funcional/comunicativo*. Según nuestras observaciones (capítulo VII), el docente cuenta con una buena capacitación en los niveles formales de la lengua y dedica un amplio espacio de las sesiones a explicaciones y ejercicios relacionados con los mismos, mientras que incluye, en una proporción bastante menos marcada, actividades dedicadas al desarrollo de las demás competencias comunicativas. Esta perspectiva gramatical, que debe ocupar un lugar tanto en la programación como en las estrategias de enseñanza/aprendizaje, tendría que involucrarse en un contexto de diseño didáctico que prevea la adquisición de una competencia comunicativa integral.

Tomando en cuenta las problemáticas apenas descritas es necesario considerar que existe la necesidad urgente de crear programas de formación en la enseñanza del español como L2 accesibles para los docentes de las comunidades indígenas, no centralizados en las grandes ciudades colombianas y que doten al profesorado de didácticas relacionadas con el bilingüismo, los enfoques plurales y la comunicación intercultural. Asimismo, para los docentes ya en ejercicio, sería importante crear cursos de corta duración y de actualización en temáticas relacionadas con las *metodologías comunicativas* que les permitan abordar de forma más enfática y recurrente el desarrollo integral de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas de los aprendientes.

Con relación a la proveniencia lingüística y cultural del docente, la situación presenta diferentes perspectivas de análisis que deben tomarse en cuenta. En la situación educativa estudiada, el docente no pertenecía al pueblo misak y no disponía de competencias en namtrik. Al mismo tiempo, se pudo revelar un trato distante y poco familiar en la relación profesor/alumno (ver capítulo VII). Como hemos registrado en diferentes partes de esta

investigación, los niños que constituyen la población estudiada suelen llamar a los no indígenas *blancos*, palabra que más allá de denotar una distinción étnica (no existe una diferencia enfática en el fenotipo de las comunidades de habla en contacto) sirve para delimitar la propia identidad. Históricamente, lo *blanco*, es aquello que se opone a lo indígena, la carga simbólica que arrastra su uso para nominar al mundo mestizo hispanohablante, traza una línea de demarcación semántica tras la cual se ha atrincherado una identidad que ha tenido que conquistar palmo a palmo el derecho a sobrevivir. En este sentido, un docente no indígena de español como L2 podría ser un aspecto que incide negativamente en las relaciones profesor/alumno, dificultando la familiaridad y la confianza. Un docente *blanco* representaría una otredad difícil de abordar desde una perspectiva no estereotipada a influir en la adquisición/aprendizaje del español.

Sin embargo, es dable considerar que esta visión debe matizarse puesto que, como mencionamos en la primera parte de estas conclusiones, las nuevas generaciones de niños y jóvenes misak parecen tener una percepción más positiva del mundo exterior al resguardo que sus mayores y, en diferentes aspectos, lo perciben como un mundo diverso, mas no del todo o necesariamente contrapuesto (Imbachí, Ordóñez y Varona, 2014). Desde este punto de vista, es probable que la recurrencia de la palabra *blanco* sea un uso heredado de las fuentes de lengua más cercanas y que en parte haya perdido el sentido histórico de *violenta demarcación*. Por otra parte, la poca familiaridad en la relación docente, se puede atribuir más directamente al tratamiento formal usado por el profesor, a lo limitado de sus contactos con los alumnos (sólo durante las clases de lenguaje y raramente fuera del aula, en los momentos de recreación) y a las distancias sociales que impone un modelo de intervención didáctica que no prevé estrategias de comunicación intercultural.

En conclusión, es posible considerar que en la selección del profesorado para la escuela misak, el acento debe ponerse sobre la *formación* y no sobre la *proveniencia lingüística o cultural* del mismo. El docente, que se enfrenta a la situación educativa en el contexto del contacto de lenguas y culturas del Resguardo de Guambía, debe recibir una adecuada orientación formativa en el área del español como L2 y asimismo, entre los otros aspectos ya mencionados, tendría que enfocar su didáctica hacia la comunicación intercultural en dos direcciones: en un sentido, ejercitando en primera persona prácticas interculturales dentro y fuera del aula que permitan que se establezca una relación docente/alumno fluida y familiar que vaya más allá de los estereotipos; y en otro, desarrollando la competencia intercultural de los niños misak, para que logren integrarse al entorno no indígena hispanohablante, desde su propia identidad y a través de procesos de empoderamiento democrático.

## **EAL**

Es notable cómo en el EAL los resultados apuntaron esencialmente en dos direcciones respecto a las percepciones positivas y negativas del *atractivo personal, social* y del *estatus socioeconómico*. Las negativas se centraron en el español hablado con marcas de namtrik, en el interior del resguardo y en el dialecto *payanés*, usado en Popayán, capital del departamento del Cauca. Entre tanto, las percepciones positivas en las variables mencionadas fueron notablemente acaparadas por el dialecto *cundiboyacense/bogotano*. Estas dos derivas de las percepciones lingüísticas de los niños misak, que se analizarán en los párrafos subsiguientes, tienen repercusiones en aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje: *el modelo de lengua y la motivación*.

En principio es importante señalar que probablemente, la mayor positiva valoración del español hablado en la capital del país, tiene raíces en el centralismo lingüístico que predominó en Colombia hasta la segunda mitad del siglo XX y a la difusión de los medios de comunicación nacional, en particular la televisión, que en su mayor parte transmite una programación hablada en dialecto bogotano (ver capítulo VIII), mientras que las valoraciones negativas de los dialectos *guambiano* y *payanés*, habría que explicarlas desde la historia político social del suroccidente. Popayán, fue durante varios siglos la capital de la explotación colonial del oro (Colmenares, 1979) y en ella se radicaron los grandes propietarios de las minas del entonces territorio de la Nueva Granada. Popayán, se proyectó entonces como una de las más importantes ciudades, y en ella floreció una élite criolla vinculada durante la colonia con la Corona Española y durante la primera parte de la vida republicana, con el gobierno central. En esta dirección de análisis, los habitantes de la capital se identificaron con los *propietarios terratenientes* contra los cuales se llevaron a cabo las luchas indígenas que condujeron a la recuperación de las tierras del resguardo; de este modo el dialecto usado en la ciudad probablemente se asoció con una identidad lingüística dotada de connotaciones negativas.

Por su parte el español hablado en el resguardo puntúa negativamente en la medida en la que los niños lo consideran una variedad con poco *estatus socioeconómico* y con índices bajos de *atractivo personal y social*. Este aspecto podría tener relación con el cambio generacional antes descrito, referido a una percepción más matizada de la propia cultura y del mundo no indígena, por parte de los niños y jóvenes. De este modo, también se reforzarían las AL marcadamente positivas hacia el español *bogotano*, considerado como altamente atractivo en todas las variables, por las razones reseñadas, paradójicamente cercano, pese a la real distancia geográfica (variable



*lejanía/cercanía a mi lengua y cultura*), simbólicamente representativo de los valores deseables de la cultura no indígena y al mismo tiempo no directamente vinculado con el conflicto histórico social.

En la situación educativa estudiada, el docente hace uso de una variedad del español *caucano/payanés* y por lo tanto es posible considerar que el *modelo de lengua* propuesto dentro del aula de clase no es el más positivamente percibido. Esta variedad dialectal representa el contexto próximo signado por la beligerancia y por lo tanto, de acuerdo a lo señalado en el capítulo VIII, un *input* negativo en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta percepción no favorable del *modelo de lengua* se ve coadyuvado por las AL respecto a la propia variedad dialectal, poco atractiva personal y socialmente y representativa de un estatus social inferior.

Adentrándonos en esta perspectiva de reflexión sería interesante pensar cuál podría ser la variedad geolectal más adecuada para la situación educativa de los niños misak. En este sentido, es posible inferir que un *modelo de lengua* apropiado sería una variedad que no sea percibida como cercana al conflicto histórico del pueblo guambiano con la cultura hispanohablante y que, por lo tanto, aparezca como neutra y menos opuesta a sus valores ancestrales. Esto no quiere decir que la selección del docente debe centrarse en la proveniencia geográfica, sino más bien que el profesor debe tener una suficiente conciencia metalingüística que le permita superar los límites de su propia variedad y ofrecer un *modelo de lengua* más transversal, menos marcado y, en este sentido, menos vinculado con las identidades sociales en conflicto.

Este aspecto de las percepciones negativas del propio *modelo de lengua*, en lo particular hacia la variedad de español hablado en el resguardo, debe valorarse también con relación al *orgullo lingüístico* hacia el namtrik. Es interesante resaltar que desde este punto de vista, los

niños tienen AL positivas hacia su propia lengua y cultura, especialmente en lo referido al componente *afectivo*. Se podría entonces considerar que se sienten a gusto con su propia identidad y no desean abandonarla por otros paradigmas foráneos. Sin embargo, el EAL deja entrever que consideran sus competencias comunicativas para interactuar con el mundo no indígena como poco apropiadas, perciben su variedad de español como marcada (reconocible por los *blancos*, ver capítulo VIII) y poco prestigiosa; de este modo, su geolecto los limitaría a la marginalidad. En otras palabras, los niños misak han asumido los logros de las generaciones precedentes y se muestran interesados en establecer relaciones fluidas con la cultura hispanohablante del exterior, pero, en cierta medida, no se sienten lo suficientemente dotados comunicativamente para establecer relaciones paritarias. Lo que perciben como barreras culturales y lingüísticas los confina del otro lado del estereotipo, desde el cual solo es posible trazar motivaciones *instrumentales* y no *integrativas*.

### **Diseño de materiales didácticos**

Los resultados de esta investigación en su fase de *observación participante*, llevaron a formular una *hipótesis preliminar* de trabajo que, en términos generales, hace referencia a la presencia de un alto componente motivacional y, al mismo tiempo, paradójicamente, a la coexistencia de dificultades de adquisición/aprendizaje del español como L2. Por su parte, los hallazgos del EAL permitieron inferir, entre otros aspectos, una mejor valoración afectiva del namtrik sobre el español y, al mismo tiempo, una superior valoración cognitiva del español frente al namtrik. De este modo, el conjunto de los resultados posibilitó una contrastación de la hipótesis inicial estableciendo que si bien existe un buen grado de motivación por parte de los

aprendientes/informantes, esta no es de naturaleza *integrativa*, sino *instrumental*. Según el modelo teórico de Gardner y Lambert (1972), la motivación *integrativa* no constituye un *input* óptimo en un proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua, puesto que percibe la adquisición de la misma como una herramienta, como un *instrumento* de naturaleza exclusivamente pragmática para conseguir determinados fines; en esta lógica, deja a un lado el interés afectivo de acercarse a la cultura de la lengua meta, de *integrarse* a ella desde la propia identidad, obviando la apertura necesaria para establecer una efectiva comunicación intercultural.

Tomando en cuenta las anteriores observaciones, el diseño de materiales didácticos fue abordado desde la perspectiva de direccionar la motivación de los niños del componente *instrumental* actual hacia el *integrativo*, puesto que este último garantiza según el modelo de Gardner (2001) una mayor eficacia en la adquisición de una L2. Para lograr este objetivo se recurrió a los conceptos de competencia intercultural desde un enfoque plural de aprendizaje (MAREP, 2008) y se diseñaron secuencias didácticas con actividades orientadas al desarrollo de destrezas que les permitieran a los aprendientes avanzar en el desarrollo de mejores estrategias de comunicación intercultural.

Para lograr alcanzar los objetivos que acabamos de citar en el diseño de materiales didácticos, se debía entonces necesariamente partir de una reflexión orientada a definir la matriz cultural que era necesario tomar como referencia para la enseñanza del español como L2 a los niños misak. Si lo que se buscaba era desarrollar destrezas de comunicación intercultural era, en principio, importante entender cuáles eran los *mundos* culturales en contacto entre los que se buscaba extender puentes. En este sentido, la definición de aquello que estaba fuera de la órbita cultural misak, de lo que pertenecía *diferencialmente* a la cultura por ellos denominada *blanca*,

fue el primer paso y quizás lo que más dificultades representó. En el *mundo* exterior al resguardo, que por supuesto no es *blanco* (entendiendo este término desde el uso misak, es decir, desde lo que pertenece exclusivamente a la herencia cultural europea), sino que es mestizo, fruto de un secular proceso de intercambios culturales entre América, Europa y África, reconocer lo no indígena fue una tarea que no era posible emprender sin un análisis previo. Era difícil encontrar lo diferencial respecto a lo guambiano en una realidad cultural que aparece como un *continuum* intrincado de diferentes tradiciones.

Una buena aproximación para resolver este aspecto fue el identificar los referentes culturales que los indígenas misak conciben como la *otredad* histórica con la que han interactuado. Esta operación, sin embargo, debía realizarse tomando en cuenta la actual visión, menos estereotipada y más matizada de los niños y jóvenes y en cierta medida distante de la de sus mayores; ubicarse en la orilla de la situación educativa guambiana y lanzar una mirada al exterior, para entender lo que se concebía como no indígena. Para ello, resultó útil interactuar con los niños fuera del aula, en el patio de recreación, verlos jugar; observar su relación con sus pares y el uso que le dan a las nuevas tecnologías; acercarse a ellos desde la propia identidad occidental y observar de qué manera la perciben como similar o diversa, opuesta o complementaria.

De este modo, cada una de las selecciones que se hicieron en cuanto a tipologías textuales, géneros discursivos, autores, temáticas, imágenes, tradiciones míticas y musicales, estuvieron orientadas por los hallazgos de esta fase previa, en la que se pudieron identificar *seis binomios*, expresados en polaridades contrapuestas que se exponen a continuación:

- *Mundo rural/mundo urbano*: los niños misak identifican la otredad hispanohablante como el espacio urbano de las ciudades, tanto las medianas (Popayán) como las grandes ciudades (Bogotá y Cali). Entre tanto la cultura misak y la lengua namtrik pertenecen al universo de lo rural.
- *Credo cristiano-católico/mundo mitológico misak*: si bien los indígenas misak profesan la religión católica, su credo es sincrético e incluye marcados aspectos mitológicos ancestrales, diferenciados del canon cristiano-católico.
- *Profesiones u oficios misak/otras profesiones*: Los niños misak consideran que solo un número limitado de profesiones vinculadas con el campo o que se pueden desenvolver en el marco del territorio del resguardo (por ejemplo, campesino, transportador, profesor) son aquellas que están a su alcance o que pertenecen a su cultura; el resto de profesiones son vistas como roles que pueden solo ejercitarse en el mundo exterior.
- *Ciudades o lugares alcanzables/ciudades o lugares inalcanzables*: dentro del espacio exterior al resguardo, existen ciudades o lugares que ellos consideran a su alcance, a las que pueden ir o visitar, como Bogotá, Cali o Popayán; y *otros lugares*, por ejemplo las ciudades norteamericanas o europeas, que están en una órbita inalcanzable, vinculada más bien a lo *imaginario*. Los estereotipos negativos se suelen dirigir hacia los lugares alcanzables o conocidos.
- *Traje guambiano/vestuario occidental*: este aspecto marca una diferencia evidente entre la población del interior del resguardo y el mundo mestizo del exterior. Sin embargo, esta distinción no es simétrica ni excluyente, puesto que el pueblo misak y en particular los niños y jóvenes suelen vestir ropa occidental, mientras que, quienes no pertenecen a la comunidad guambiana no llevan en ninguna ocasión el traje tradicional.

- *Comida típica misak/comida occidental*: los niños misak asocian la comida típica misak, al margen de que provenga o no de sus tradiciones culinarias ancestrales, con los productos de la huerta, es decir con los alimentos que constituyen su dieta diaria (maíz, alubias, guisantes, cebolla, patatas, arroz, etc.) y que, en su mayoría, cosechan directamente del campo. Entre tanto, la comida occidental hace referencia a los alimentos que encuentran en las tiendas de abarrotes o en el kiosco de la institución educativa y que corresponde a una producción alimentaria industrial.

Por otra parte, la reflexión previa al diseño de materiales pasaba también por la selección del *modelo de lengua*, detectado como un elemento problemático en el EAL. En este sentido fue útil alejarse de posibles marcas de la variedad caucano/payanesa y remitirse, especialmente en los aspectos léxicos, al dialecto bogotano, percibido más positivamente. Sin embargo, es importante mencionar que en las *muestras de lengua* se hizo referencia al español como lengua de comunicación internacional, adaptando los textos a una variedad menos marcada y más estándar en cuanto a su léxico, su morfología y su sintaxis.

### **Líneas de investigación futura**

En la presente investigación hemos abordado el estudio de caso de los niños de quinto de primaria de la escuela misak a través de una *observación participante* y de un EAL para detectar sus problemas de aprendizaje y diseñar materiales didácticos para el contexto educativo concreto. En el desenvolverse de este estudio hemos individualizado algunas *líneas de investigación* futura que podrían resultar útiles para desarrollos relacionados con la programación curricular, la formación docente, la puesta en marcha de intervenciones didácticas,

el diseño de materiales y de estrategias evaluativas, orientadas hacia una perspectiva plural e intercultural del aprendizaje de lenguas, en las condiciones particulares de la escuela guambiana y con las modificaciones del caso, a la escuela indígena caucana y del suroccidente colombiano.

Las más interesantes podrían ser:

- Un estudio *variacionista* que permita individualizar los rasgos propios de la *interlengua* de los aprendientes, es decir, identificar las características del *continuum* entre la lengua materna y la lengua *target* o meta.
- Elaboración de una *gramática contrastiva namtrik/español*. Es dable considerar que el avance será posible solo cuando se disponga de una gramática descriptiva exhaustiva del namtrik, recurso actualmente no disponible.
- Un EAL aplicado a los demás miembros de la comunidad educativa (docentes, padres de familia, administrativos) que complemente los resultados de la presente investigación desde una perspectiva comparada, etaria y generacional. Los resultados de este estudio derivarán en una mejor comprensión de las percepciones, prejuicios y estereotipos de la comunidad misak hacia los hispanohablantes.
- Recopilación de *repertorios* de situaciones comunicativas, rutinas, rituales lingüísticos, con el fin de contrastarlos con los que están incluidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Un *corpus* así constituido sería útil para extraer conclusiones que permitan adaptar los recursos ya existentes a las necesidades del público escolar misak, tanto en lo relacionado con la programación de las materias propias de la adquisición del español como L2, como en lo referido a los diseños curriculares de otros contenidos (ciencias sociales, literatura, ciencias naturales, etc.).

- Diseño de *manuales de español como L2 para hablantes de namtrik* que, a partir de un enfoque comunicativo, cubra las exigencias de los diferentes niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Este diseño de materiales didácticos debe concebirse como un horizonte de arribo, pues integraría los resultados de las líneas de investigación apenas reseñadas (estudio *variacionista* de la *interlengua*, *gramática contrastiva*, EAL, *recopilación de repertorios*) a los contenidos del Plan Curricular del Instituto Cervantes, a los lineamientos del MCER y a las propuestas del MAREP. En este sentido, los materiales enfatizarían en una propuesta didáctica plural e intercultural del aprendizaje de las lenguas.



### Referencias bibliográficas

- Abello Contesse, R. C. (2004). El Aprendizaje de una L2/Le en Contextos Bilingües. En Sánchez Lobato, J. (Ed.), *Vademécum para la Formación de Profesores: Enseñar Español Como Segunda Lengua (L2)* (pp. 351-368). Madrid, España: Sociedad General Española de Librerías.
- Aceves-Azuara, I. y Mejía-Arauz, R. (2015). El desarrollo de la literacidad en los niños. En R. Mejía-Arauz, (coord.), *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos* (pp. 75-118). Guadalajara, Jalisco: ITESO.
- Agheysi, R. y Fishman, J. (1970). Language Attitudes: A Brief Survey of Methodological Approaches. *Anthropological Linguistics*, 12(5), 137-157.
- Agreda, A., et al., (1999). La formación de los etnoeducadores indígenas. En *Memorias del Primer Congreso Universitario de Etnoeducación*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Alarcón, D. (2007). Bilingüismo indígena en Colombia. *Gist: Education and Learning Research Journal*, 1, 24-38.
- Alexander, C. y Norman, Jr. (1967). Attitude as a Scientific Concept. *Social Forces*, 45, 278-81.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Murchison. (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 798-844). Worcester, EE.UU: Clark U.P.

- Alvar, M. (1977). Actitudes lingüísticas de los indígenas de la Amazonía colombiana. En M. Alvar (Dir.), *Leticia, estudios lingüísticos sobre la amazonía colombiana* (pp. 198-253). Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Alvar, M. (1996). Dialectología y cuestión de prestigio. En M. Alvar (Dir.), *Manual de dialectología hispánica. El español de España* (pp. 15-21). Madrid, España: Ediciones Ariel.
- Álvarez, A., Arbeláez, O. y Montoya, J. (2009). Estudio de factores para la planificación de un curso de español como segunda lengua. *Revista Q. Educación, Comunicación, Tecnología*, 3 (6): 1-30. ISSN: 1909-2814.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen.
- Appel, R. y Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam, Países Bajos: University Press.
- Arango, R. y Sánchez, E. (2004). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Colombia: Quebecor World.
- Artunduaga, A. (1996). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación* (13). Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie13a02.htm>

- Badía, A. M. (1972). *Lenguas en contacto: bilingüismo, diglosia, lenguas en convivencia*. En R. L. Melgar (Coord.), *Comunicación y lenguaje* (pp. 109-133). Madrid España: Karpos.
- Baetens Beardsmore, H. (1982). *Bilingualism: basic principles*. Cleveland, EE.UU: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Balboni, P. y Caon, F. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia, Italia: Marsilio Editori.
- Barbary, O., Ramírez, H. F., y Urrea, F. (1999). *Migraciones, desplazamientos y crecimiento urbano*. En F. Cubides y C. Domínguez (Eds.), *Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales* (pp. 301-336). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1292/2/01PREL01.pdf>
- Bernal Chávez, J. (2016). *Actitudes lingüísticas de los bogotanos, hacia los dialectos del español hablado en Colombia y las variedades nacionales de esta lengua en los demás países de Hispanoamérica* (tesis doctoral). Universidad de Bergen, Bergen, Noruega. Recuperado de <http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/1251/1/Actitudes-Linguisticas-de-los-Bogotanos-Julio-Bernal-Tesis-Doctoral-2016.pdf>

- Bernal Chávez, J. A. y Díaz Romero, C. E. (2017). Caracterización panorámica del español hablado en Colombia: fonología y gramática. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29): 19-37. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5845>
- Blas Arroyo, J. L. (1995). De nuevo el español y el catalán, juntos y en contraste. Estudio de actitudes lingüísticas. *Sintagma: revista de lingüística*, 7, 29-41.
- Bodnar, Y. (1990). Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica. En Programa de Etnoeducación, *Etnoeducación: conceptualización y ensayos* (pp. 41-96). Bogotá, Colombia: La Programa.
- Bonfil Batalla, G. (1995). Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En G. Bonfil Batalla, *Obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla* (pp. 464-480). Guerrero, México: Instituto Nacional Indigenista.
- Braga, G. (1976). La competizione fra sistemi linguistici come processo sociale. *Rassegna Italiana di Lingüística Applicata*, 2(3), 27-48.
- Bronfenbrenner, U. (1945). The measurement of sociometric status, structure and development. *Sociometry Monographs*, 6. New York: Beacon House.
- Cabildo Indígena de Guambía. (1994). *Plan de vida del pueblo guambiano*. Colombia: Cencoa.
- Cabildo Indígena de Guambía. (2005). *Namui Kollimisak Mera Wam. La voz de nuestros mayores*. Colombia: Editorial López.

- Cabildo Indígena del Resguardo de Guambia. (2011). *Proyecto Educativo Guambiano. Por la vida y la permanecía del Ser Misak en el tiempo y en el espacio*. Propuesta curricular. Silvia Cauca, Colombia.
- Candelier, C. (Coord.). (2008). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas –MAREP–*. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages.
- Carey, S. (1985). *El desarrollo intelectual*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Carranza, M. A. (1982). Attitudinal research on hispanic language varieties. En E. B. Ryan y H. Giles (Eds.), *Attitudes towards language variation. Social and applied contexts* (pp. 63-83). London, England: Edward Arnold Publishers Ltd.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre la literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de:  
<http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid, España: Alianza Editorial. X
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*. Buenos Aires, Argentina: Colección libros FLAPE 22.
- Castillo, E. y Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación* (69), 17-43.

Castrillón Arboleda, D. (1971). *El Indio Quintín Lame*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo.

Cedergren, H. (1983). Sociolingüística. En H. López Morales (Coord.), *Introducción a la Lingüística actual* (pp.147-165). Madrid, España: Ediciones Playor.

Cenoz, J. y Perales, J. (2000) Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas Lenguas: Adquisición en el Aula* (pp. 109-125). Barcelona: Ariel.

Cestero Mancera, A. M. y Paredes García, F. (2015). *Creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: avance de un proyecto de investigación. ALFAL 50 ANOS. Contribuições para os estudos lingüísticos e filológicos*. Joao Pessoa, Brasil: Ideia. ISBN: 978-85-463-0003-7.

Chamorro Mejía, M. (2014). *La microficción en el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de intercomprensión* (tesis de maestría). Venezia, Italia, Università Ca'Foscari.

Chein, I. (1948). Behavior Theory and the Behavior of Attitudes: Some Critical Comments. *Physcol Rev*, 55(3), 175-188.

Chomsky, N. (1966). *Topics in the theory of generative grammar*. París, Francia: Ediciones Mouton.

Colbert, V. y Mogollón, O. (1990). *Hacia la Escuela Nueva: unidades de capacitación para el maestro*. MEN - Ediciones Programa Escuela Nueva.

- Colmenares, G. (1979). *Historia económica y social de Colombia II, Popayán, una sociedad esclavista 1680-1800*. Bogotá, La carreta.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Secretaría General Técnica del MECD (Subdirección General de Información y Publicaciones) y Grupo ANAYA S.A.
- Correa, J. y Dockrell, J. (2007). Unconventional word segmentation in Brazilian children's early text production. *Reading and Writing*, 20, 815-831. doi: 10.1007/s11145-006-9049-3.
- Cousinet, R. (1950). *L'éducation nouvelle*. Paris: Neuchâtel, Delachaux y Niestlé.
- Cuervo, R.J. (1872). *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano*. Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Curnow, T. J. y Liddicoat, A. J. (1998). The Barbacoan languages of Colombia and Ecuador. En *Anthropological Linguistics*, 40 (3), 384-408.
- De Carlo, M. y Anquetil, M. (2011). Da pratica sociale a oggetto della didattica. En M. De Carlo M. (Ed.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 22-27). Porto Sant'Elpidio, Italia: Wizarts editore.
- Decroly, O. (1908). *Le programme de'une école dans la vie*. Bruxelles: Ecole nationale.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE–. (2005). *Colombia y sus grupos étnicos*. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/>

- DeWalt, K. M. y DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. California, EE.UU: AltaMira Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Díaz López, Z. (1994). *Oro, sociedad y economía. El sistema colonial en la Gobernación de Popayán: 1533 - 1733*. Bogotá, Colombia: Banco de la República.
- Donaldson, M. (1978). *La mente de los niños*. Madrid, España: Morata.
- Doob, L. W. (1947). The Behavior of Attitudes. *Psychological Review*, 54: 135-156.
- Enciso Patiño, P. (2004). *Estado de arte de la etno-educación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales.
- Escoriza Morera, L. (2008). *Comentarios de Política y Planificación Lingüística*. Madrid, España: Arco Libros.
- Fantini, A. (1985). *La adquisición del lenguaje por un niño bilingüe*. Barcelona, España: Ediciones Herder.
- Fantini, A. y Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*. 1. Recuperado de [http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning\\_publications/1](http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1)



Fasold, R. (1990). *The sociolinguistics of language (Volumen 2)*. Bristol, Reino Unido: Blackwell Pub.

Ferguson, CH. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.

Fernández López, M. C. (1998). Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua mediante la observación de clases. *REALE*, (9-10), 61-85.

Fernández López, M. C. (2004). Principios y criterios para el Análisis de materiales didácticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)* (pp. 715-73). Madrid: SGEL.

Fernández López, M. C. (Coord.) (2015). *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.

Fernández López, M. C. y Castellote Herrero, E. (2017). Etnógrafos de la escuela, observadores del desarrollo de la conciencia lingüística en el aula. En H. Del Castillo Fernández y G. Nogueiras Redondo (eds.), *Nuevas apuestas educativas: Entre la docencia presencial y la innovación tecnológica* (pp. 165-176). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Ferrière, A. (1909). *Projet d'école nouvelle*. Neuchâtel: Foyer solidariste.

- Fine, G. A. (2003). Towards a peopled ethnography developing theory from group life. *Ethnography*, 4(1), 41-60.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, EE.UU: Addison-Wesley.
- Fishbein, M. (1965). A Consideration of Beliefs, Attitudes and Their Relationships. En I.D. Steiner y M. Fishbein (Eds.), *Current Studies in Social Psychology* (pp. 107-120). New York, EE.UU: Holt, Reinhart and Winston, Inc.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.
- Fishman, J. (1972a). *Language and nationalism: Two integrative essays*. Rowley, M.A: Newsbury House.
- Fishman, J. (1972b). *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Rowley, EE.UU: Newbury House Publishers.
- Freinet, C. (1950) *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Cannes: Editions de l'Ecole Moderne Française.
- Freinet, C. (1957). *L'école moderne Française*. Montmorillon: Editions Rossignol.
- García Marcos, F. (1999). *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Almería, España: Universidad de Almería.

- García, O. (1997) Bilingual Education. En F. Coulmas (Ed.), *The handbook of sociolinguistics* (pp. 405-420). Oxford, Inglaterra: Ediciones Blackwell.
- García, W. (1999). Historia de las políticas educativas para grupos étnicos en las tres últimas décadas en Colombia. En Colombia Unicauca Ciencia, *Memorias Tercer Coloquio de Historia de la Educación Colombiana* (pp. 79-85). Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Gardner, R. y Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1973). Attitudes and Motivation: Their role in Second Language Acquisition. In J. Oller y J. Ridhards (Eds), *Focus on the Learner* (pp. 235-246). Rowey, EE.UU: Newbury House.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-19). Honolulu, Hawái: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Giles, H. (1973). Accent mobility: A model and some data. *Anthropological linguistics* 15(2), 87-105.

- Giles, H. (2014). Language Attitudes: Social Determinants and Consequences of Language Variation. En M. Thomas, *The Oxford Handbook of Language and Social Psychology* (pp. 11-26). New York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Giles, H., Bourhis, R. Y. y Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. En Giles, H. (Ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (pp. 307-348). Nueva York, EE.UU: Ediciones Academic Press.
- Giles, H., y Powesland, P. F. (1975). *Speech style and social evaluation*. London, England: Academic Press.
- Giles, H. y Ryan, E. B. (1982) Prolegomena for developing a social psychological theory of language attitudes. En E. B. Ryan y H. Giles (Eds.), *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts*, 208 (23). London, England: Edward Arnold.
- González Castaño, G. K. y Díaz Montenegro, E. (2012). *Léxico de la lengua namtrik en Totoró*. Colombia: Comunidad Resguardo Indígena de Totoró.
- González, D. (1972) *Los paeces o etnocidio de y luchas indígenas en Colombia*. Colombia: La Rueda Suelta.
- González, M. (1992). *El Resguardo en el Nuevo Reino de Granada*. Colombia: El Ancora.
- González Martínez, J. (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. En I. O. Moreno, M. Casado Velarde y R. González Ruiz. *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, Pamplona, Servicio de

- Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISBN: 84-8081-053-X. Recuperado de <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. En J. F. Kavanagh y I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading*. Oxford, England: Massachusetts Inst. of Technology P.
- Green, B. F. (1954). Attitude Measurement in Lindzey. *The Handbook of Social Psychology*, 1, 335-369.
- Gröll, I. (2009). Las lenguas amerindias y criollas en Colombia. Desarrollos políticos lingüísticos en el marco de la Constitución Política de 1991. En Daniel Aguirre (Comp.), *Las lenguas autóctonas en Colombia. Consideraciones alrededor de su legitimación en la Constitución de 1991* (pp. 13-116). Bogotá, Colombia: Universidad de Los Andes.
- Guiora, A. Z. (1972) Construct validity and transpositional research: Toward an empirical study of psychoanalytic concepts. *Comprehensive Psychiatry*, 13, 139-150.
- Haboud, M. (1998). *Quichua y castellano en los Andes. Los efectos de un contacto prolongado*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya- Yala.
- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. Ciudad de México, México: Ediciones Fondo de Cultura Económica.
- Haugen, E. (1966). Linguistics and Language Planning. En W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics* (pp. 50-71). Florida, Estados Unidos: Mouton y Company.

- Haugen, E. (1983). The Implementation of Corpus Planning. En J. Cobarrubias y J.A. Fishman (Eds.), *Progress in Language Planning: Internacional Perspectives* (pp. 269-290). New York, Estados Unidos: Mouton y Company.
- Heath, S. B. (1980). The functions and uses of literacy. *Journal of Communication*, 30 (1), 123-133.
- Hecht, A. C. (2011). Encrucijadas entre las políticas educativas y el mantenimiento de las lenguas indígenas de Argentina. *Espaço Ameríndio*, 4, 92-116.
- Hernández Abella, A. (2012). *Actitudes idiomáticas de los estudiantes de la Universidad Nacional de Bogotá ante lenguas indígenas y español* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperada de [http://www.lenguasdecolombia.gov.co/sites/lenguasdecolombia.gov.co/files/actitudes%20Idiomaticas\\_0.pdf](http://www.lenguasdecolombia.gov.co/sites/lenguasdecolombia.gov.co/files/actitudes%20Idiomaticas_0.pdf)
- Huerta, O., Sánchez, I. y Vera, N. (2015). La formación del profesorado en instituciones educativas multiculturales en situación de vulnerabilidad; base para construir ciudadanía inclusiva e intercultural. *Verba Iuris* (33), 149-163.
- Hudson, R. A. (1980). *Sociolinguistics*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Hymes, Dell H. (1966). *Two types of linguistic relativity*. En Bright, W. (Ed.), *Sociolinguistics* (pp. 114–158). The Hague: Mouton.

- Hymes, D. (1971). Competence and Performance in Linguistic Theory. En R. Huxley y E. Ingram (Eds.), *Language Acquisition: Models and Methods* (pp. 67-99). London, England: Academic Press.
- Hymes, Dell H. (1972). On communicative competence. En Pride, J.B.; Holmes, J. *Sociolinguistics: selected readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Imbachí, Ordóñez y Varona (2014). *Fotocrónicas y testimonios de la comunidad guambiana en la vereda Las Delicias de Silvia, Cauca. Cambios y transformaciones en las prácticas cotidianas de la comunidad misak* (tesis de grado). Popayán, Cauca, Universidad del Cauca.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Biblioteca nueva.
- Karmiloff-Smith, A. (1974). *Más allá de la modularidad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York, EE.UU: Longman.
- Kroeber, A.L., et al. (1953). *Anthropology today: an encyclopedic inventory*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Whashington, Estados Unidos: Ediciones Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Pennsylvania, Estados Unidos: University of Pennsylvania Press.

- Lambert, W. W. y Lambert, W. E. (1964). Chapter 4. En W. Lambert y W. E. Lambert (eds.), *Social Psychology* (pp. 49-69). New Jersey: Englewood Cliffs.
- Lambert, W. *et al.* (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 44-51.
- Lambert, W. (1967). A Social Psychology of Bilingualism. *JSI*, 13(2), 91-109.
- Landaburu, J. (2005). Las lenguas indígenas en Colombia: presentación y estado del arte. *Amerindia* (29/30), 3-22. Recuperado de [http://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/amerindia/articles/pdf/A\\_29-30\\_00.pdf](http://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/amerindia/articles/pdf/A_29-30_00.pdf).
- La Piere, R. T. (1934). Attitudes vs. Action. *Social Forces*, 13, 230-237.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Londres, Inglaterra: Ediciones Longman.
- Lenarduzzi, R. (2014). *La unidad de la lengua española*. Curso de lengua y traducción española [Apunte de clase]. Venezia, Italia: Università Ca' Foscari.
- Liévano Aguirre, I. (1966). *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Llanos Vargas, H. (1981). *Cacicazgos de Popayán a la Llegada de los conquistadores*. Colombia: Banco de la República.



- López, S. M. (2013). *El habla de la comunidad paisa de Medellín en Montreal* (tesis de maestría). Universidad de Montreal, Montreal, Canadá. Recuperado de [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10674/Lopez\\_Silvia\\_M\\_2013\\_memoire.pdf?sequence=4](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10674/Lopez_Silvia_M_2013_memoire.pdf?sequence=4)
- López Blanch, J.M. (1996). La norma lingüística hispánica «Los hispanohablantes y la unidad de la lengua española». En Z. Estrada, M. Figueroa y G. López (Eds.), *Memorias del III Encuentro de Lingüística del Noroeste* (pp. 11-28). Hermosillo, México: Universidad de Sonora.
- López Morales, H. (1979). Velarización de /rr/ en el español de Puerto Rico: índices de actitud y creencias. En H. López Morales, *Dialectología y sociolingüística: temas puertorriqueños* (pp. 107- 130). Madrid, España: Hispanova de Ediciones. S.A.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015). *Manual Escuela Nueva*. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-340089.html>
- Malinowski, B. (1972). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona, España: Edhasa.
- Mariscal, S. y Gallo, M<sup>a</sup>. P. (2014). *Adquisición del lenguaje*. Madrid, España: Síntesis.
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. California, EE.UU: Sage.

- Martí, E. (2014). Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación (Psicología evolutiva)* (pp. 329-354). Madrid, España: Alianza editorial.
- Martí Sánchez, M. (2015). Bases neurológicas del lenguaje. Procesamiento del lenguaje en el niño. En M. C. Fernández (Coord), *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente* (pp. 93-161). Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá de Henares.
- Martín Vegas, R. A. (2018). *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la educación primaria*. Madrid, España: Síntesis.
- Maturana, H. (1992). Emociones y Lenguaje. En Centro de Educación del Desarrollo (CEO), *Educación y Política* (pp.98). Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas S. A.
- Maturana, H. (1996). Realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga. En M. Pakman (Comp.), *Construcciones de la experiencia humana* (pp. 79-138). Barcelona, España: Gedisa.
- Maturana, H. y Varela, E. (1990). *El árbol del conocimiento*. Madrid, España: Debate.
- Medina, M. (25 de mayo de 2016). El reto de medir los grupos étnicos en el censo de 2016. *El Espectador*. Recuperado de <https://colombia2020.elespectador.com/economia/el-reto-de-medir-los-grupos-etnicos-en-el-censo-de-2016>

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015). Normatividad sobre la creación de escuela nueva educación rural en Colombia, CONSULTA – CORDIS 2015-ER-035271. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-354782.html>
- Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato y S. Gargallo, (Drs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /Lengua extranjera (LE)* (pp. 511-532). Madrid: SGEL.
- Montealegre, R. y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Montes, J. J. (1996). Colombia. En M. Alvar (Ed.) *Manual de dialectología hispánica. El español de América* (pp. 134-142). Madrid, España: Ariel.
- Montessori, M. (1909). *Corso di Pedagogia Scientifica*. Città di Castello: Società Tipografica Editrice.
- Mora, S. et al. (2004). *Caracterización léxica de los dialectos del español de Colombia según el ALEC*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid, España: Gredos.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, España: Ariel.
- Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de educación*, 343, 55-70.

- Moreno García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2 L*. Madrid: editorial Arco Libros.
- Moreno, M. C. (2014). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación (Psicología evolutiva)* (pp. 329-354). Madrid, España: Alianza editorial.
- Muelas, B., Morales, G. A. y Calambás, E. (1997). *Øsik srelmera ker, Somos raíces poesía guambiana*. Roldanillo, Colombia: Ediciones embalaje del Museo Rayo.
- Muelas, B., y Triviño, L. (2011). *Kusrennøpelai wamtsi. Gramática pedagógica de la lengua namtrik para maestros misak*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Narváez, Eleazar. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10 (35), 629-636.  
 Recuperado de  
[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S131649102006000400008  
 &lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102006000400008&lng=es&tlng=es)
- Ninyoles, R. (1977). *Cuatro idiomas para un Estado. El castellano y los conflictos lingüísticos en la España periférica*. Madrid, España. Editorial Cambio.
- Oliveras Vilaseca, À. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid, Edinumen.
- Oppenheim, B. (1982). An exercise in attitude measurement. In G. Breakwell, *Social Psychology: A Practical Manual* (pp. 38-56). London, U.K.: Macmillan Education.

- Osgood, Ch., *et al.* (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana, EE.UU: University of Illinois Press.
- Palacios, J. e Hidalgo, V. (2014). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación (Psicología evolutiva)* (pp. 329-354). Madrid, España: Alianza editorial.
- Peña Arce, A. (2015). Yeísmo en el español de América. Algunos apuntes sobre su extensión. *Revista de Filología*, 33, 175-199. ISSN: 0212-4130.
- Perinat, A. (2010). *Psicología del desarrollo*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence de l'enfant*. Lonay, Suiza: Delachaux y Niestlé, Neuchâtel.
- Piaget, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et reve, image et representation*. París, Francia: Delachaux.
- Pearlman, J. (1990). Historical Legacies: 1840:1920. En C. B. Cazden y C.E. Show (Eds.), *English Issues in bilingual education. Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* (Vol. 508, pp. 27-37). Newbury Park, CA:Sage.
- Preston, D. y Young, R. (2000). *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. España: Ediciones Arco Libros.
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de <http://www.banrep.gov.co/regimen/.../cp91.pdf>

- Rojas, A. y Castillo, E. (2004), *Educación a los otros: políticas educativas y diversidad cultural en Colombia*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas Molina, S. L. (2007). *Aproximación al estudio de las actitudes lingüísticas en un contexto de contacto de español y portugués en el área urbana trifronteriza Brasil-Colombia-Perú*. (Tesis de Master inédita). Universidad Nacional de Colombia. Recuperada de <http://www.bdigital.unal.edu.co/7217/>
- Rokeach, M. (1968). *The Nature of Attitudes, International Encyclopedia of Social Sciences*. New York, Estados Unidos: Macmillan.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Londres, Inglaterra: Ediciones Backwell.
- Romero, F. (2002). La educación indígena en Colombia. 1970-2000. *Diálogos Educativos* (3), 1-11.
- Rona, J. P. (1974). A structural view of sociolinguistics. En P. Garvin y Y. Lastra (Eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 203-216). Ciudad de México, México: UNAM.
- Ronjat, J. 1913. *Le Développement du langage observé chez un enfant bilingüe*. Paris, Champion.
- Rosenberg, M. J. (1960). A Structural Theory of Attitude Dynamics. *Public Opinion Quarterly*, 24, 319-40.
- Rotaetxe, K. (1988). *Sociolingüística*. Madrid, España: Síntesis.

- Rozo, V. (29 de marzo de 2016). La pregunta 46, un problema del próximo censo. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/pregunta-46-un-problema-del-proximo-censo-articulo-624392>
- Ruiz, A. y Medina, A. (2014). Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. *Indivisa* (14), 6-29.
- Sarmiento, Á. M. (2006). *Análisis descriptivo de las percepciones de los habitantes de providencia, Amazonas en relación con la lengua bora* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C., Colombia.
- Schneiderman, E. (1976). An Examination of the ethnic and linguistic attitudes of bilingual children. *RAL*, 33, 59-72.
- Sebastián, C. y Rosas, R. (2001). *Piaget, Vigotsky y Maturana: constructivismo a tres voces*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Señal Colombia. (2015). *Danza Colombia: Trayecto Indígena - Misak (capítulo completo)* [YouTube]. Guambía, Colombia. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=oMju06LnM6k&t=883s>
- Shiffman, H. F. (2007). Chapter 12: Diglossia as a Sociolinguistic Situation. En F. Coulmas (Ed.), *The handbook of sociolinguistics* (pp. \*.\*). Oxford, Inglaterra: Ediciones Blackwell. Recuperado de [http://liduaeka.weebly.com/uploads/1/0/7/6/10761275/12\\_diglossia\\_as\\_a\\_sociolinguistic\\_situation.pdf](http://liduaeka.weebly.com/uploads/1/0/7/6/10761275/12_diglossia_as_a_sociolinguistic_situation.pdf)

- Schumann, J. H. (1976a). Second language acquisition: The pidginization hypothesis. En J. H. Schumann, *Language Learning* (pp. 391-408). Michigan, United States: Language Learning Research Club, University of Michigan.
- Schumann, J. H. (1976b). Social distance as a factor in second language acquisition. En J. H. Schumann, *Language Learning* (pp. 135-43). Michigan, United States: Language Learning Research Club, University of Michigan.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379-392.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid, España: Ediciones Alianza Editorial.
- Soler Castillo, S. T. (1999). Conductas y actitudes lingüísticas de la comunidad indígena inga. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 54, 911-979.
- Stengal, E. (1939). On Learning a new Language. *International Journal of Psychoanalysis*, 2, 471-79.
- Street Jr, R. L. y Hopper, R. (1982). A model of speech style evaluation. In Ellen Bouchard Ryan and Howard Giles (eds.), *Attitudes toward language variation: Social and applied contexts*, (175-188). London: Edward Arnold.
- Tabouret-Keller, A. (1973). Equivoque du concept de linguistique dans les études des psycholinguistiques et sociolinguistiques des situations plurilingües. *Ethnies*, 3, 55-68.



- Taeschner, T. (1983). *The Suni s Feminine. A Study on Language Acquisition in Bilingual Children*. New York, EE.UU: Ediciones Springer.
- Travers, G. (1980). *La historia de Kattor*. Recuperado de: <http://www.elmundodelosninos.org/2-cuentos-y-fabulas/la-historia-de-kattor/>
- Trillos, M. (1999). El entramado de la multiculturalidad: respuestas desde la etnoeducación. En D. Aguirre (Comp.), *Culturas, Lenguas, Educación: memorias. Simposio de etnoeducación (VIII Congreso de Antropología)* (pp. 13-30). Barranquilla, Colombia: Universidad de Atlántico e ICANH.
- Trillos, M. (2001) Por una educación para la diversidad. *Nómadas*, (15), 162-177. ISSN: 0121-7550.
- Trillos, M. (2003). Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales: balance y perspectiva. *Revista Educación y Pedagogía* 16(39), 1-24. Recuperado en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6001/5408>
- Triviño G. L. (2005). *Algunas particularidades de los verbos de posición en la lengua guambiana (Quizgó)*. París : Association d'Ethnolinguistique Amérindienne.
- Trudgill, P. (1972). Sex, Covert Prestige and Linguistic Change in the Urban British English of Norwich. *Language in society*, 1(2), 179-195.

- Vásquez de Ruiz, B. (1994). La oración compuesta en guambiano En J. Landaburu (ed.), *Estructuras sintácticas de la predicación: lenguas amerindias de Colombia* (pp. 619-637). Bogotá: Centro Colombiano de Lenguas Aborígenes.
- Vásquez de Ruiz, B. (2000). Guambiano: algunos aspectos sobre morfología nominal. En M. S. González de Pérez y M. L. Rodríguez de Montes (eds.), *Lenguas indígenas de Colombia: Una visión descriptiva* (pp. 155-156). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Von Der Walde, E. (2002). Lenguaje y poder: El proyecto de nación en Colombia a finales del siglo XIX. *Estudios de Lingüística en España (EliEs) 16*, ISSN: 1139-8756. Recuperado de <http://elies.rediris.es/elies16/Erna.html#n1>
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Argentina: Fausto.
- Vygotsky, L. S. (1986): *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid, España: Visor.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. Ámsterdam, Países Bajos: The Hague.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.
- White, S. (1989). Backchannels across cultures: A study of Americans and Japanese1. *Language in society*, 18(1), 59-76.

## **Anexos**

### Anexo A. Cuestionario Matches Guises

Nombre \_\_\_\_\_

Cuántos años tienes: \_\_\_\_\_

Malo	1 	2 	3 	4 	5 	Bueno
Inferior	1	2	3	4	5	Superior
Desconfiable	1	2	3	4	5	Confiable
Grosero	1	2	3	4	5	Amable
Brusco	1	2	3	4	5	Tierno

Viejo	1	2	3	4	5	Joven
Aburrido	1	2	3	4	5	Divertido
Triste	1	2	3	4	5	Alegre
Feo	1	2	3	4	5	Bonito

Mal hablado	1	2	3	4	5	Bien hablado
Pobre	1	2	3	4	5	Rico
Tonto	1	2	3	4	5	Inteligente

- ¿Qué profesión crees que tiene la persona que habla?



Enredado	1	2	3	4	5	Claro
Lejos mi región	1	2	3	4	5	Cerca de mi región
Raro	1	2	3	4	5	Conocido
Desconfianza	1	2	3	4	5	Confianza

## Anexo B. Cuestionario niños

Nombre \_\_\_\_\_

Cuántos años tienes: \_\_\_\_\_

1.- ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos hablan igual guambiano?

No	<input type="checkbox"/>
No sé	<input type="checkbox"/>
Sí	<input type="checkbox"/>

2.- ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los *blancos*?

No	<input type="checkbox"/>
No sé	<input type="checkbox"/>
Sí	<input type="checkbox"/>

3.- ¿Distingo a las personas *blancas* por su forma de hablar español?

No	<input type="checkbox"/>
No sé	<input type="checkbox"/>
Sí	<input type="checkbox"/>

4.- ¿Los *blancos* nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?

No	<input type="checkbox"/>
No sé	<input type="checkbox"/>
Sí	<input type="checkbox"/>

5.- ¿Los *blancos* piensan que hablan mejor español que los guambianos?

No	
No sé	
Sí	

6.- A los *blancos* les gusta cómo hablamos los guambianos

No	
No sé	
Sí	

7.- ¿Alguna vez he sentido que a los *blancos* no les gusta como hablas español?

No	
No sé	
Sí	

8.- Si hablo como los *blancos*, podría tener más amigos.

No estoy de acuerdo	
No sé	
Sí estoy de acuerdo	

9.- ¿Si hablo como los *blancos*, podría tener ser más rico?

No	
No sé	
Sí	

10.- ¿Me gusta hablar español?

No	<input type="checkbox"/>
No sé	<input type="checkbox"/>
Sí	<input type="checkbox"/>

11.- ¿Me gusta el español que hablan los blancos?

No estoy de acuerdo	<input type="checkbox"/>
No sé	<input type="checkbox"/>
Sí estoy de acuerdo	<input type="checkbox"/>

12.- ¿Quién habla mejor español, los blancos o yo?

No	<input type="checkbox"/>
No sé	<input type="checkbox"/>
Sí	<input type="checkbox"/>

13.- Me parece que los *blancos* son groseros en su forma de hablar.

No	<input type="checkbox"/>
No sé	<input type="checkbox"/>
Sí	<input type="checkbox"/>

14.- Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que cuando hablo con *blancos*.

No	<input type="checkbox"/>
No sé	<input type="checkbox"/>
Sí	<input type="checkbox"/>



15.- Intento imitar a la gente *blanca*.

No	<input type="checkbox"/>
No sé	<input type="checkbox"/>
Sí	<input type="checkbox"/>

16.- ¿Me gusta hablar guambiano?

No	<input type="checkbox"/>
No sé	<input type="checkbox"/>
Sí	<input type="checkbox"/>

17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?

No	<input type="checkbox"/>
No sé	<input type="checkbox"/>
Sí	<input type="checkbox"/>

18.- Marca una cruz en las palabras que asocies al guambiano y/o al español.

Palabras	Guambiano	Español
Grosera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cercana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bonita		
Fea		
Poco clara		
Amable		
Alegre		
Superior		
Inferior		
Sincera		
Irrespetuosa		
Inteligente		
Tonto		
Tolerante		

## Anexo C. Entrevista Actitudes Lingüísticas

### ENTREVISTA ACTITUDES LINGÜÍSTICAS (NIÑOS INDÍGENAS MISAK, QUINTO GRADO DE PRIMARIA)

Nombre:

Edad:

En dónde vive:

Con quiénes vive:

#### ASPECTOS INDIVIDUALES Y FAMILIARES

1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No ¿Por qué?
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No ¿Por qué?
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande? ¿Por qué?
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No ¿Por qué?
5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No ¿Por qué?
6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No ¿Para qué?
7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?
10. ¿Tienes abuelos? ¿En qué lengua hablas con ellos?

#### ASPECTOS COMUNITARIOS Y ESCOLARES

11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela y en qué lengua hablas con ellos?
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?
14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?
15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más? ¿Por qué?
16. ¿Te gusta la materia español? ¿Por qué?

17. ¿Sacas buenas o malas notas en español? ¿Por qué?
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?

## ORGULLO CULTURAL Y LINGÜÍSTICO

19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?
22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente *blanca*? Sí/No  
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No ¿Por qué?
25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No ¿Por qué?
26. ¿Te gusta la ropa de la gente *blanca*? Sí/No ¿Por qué?
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español? ¿Por qué?
30. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en guambiano? ¿Por qué?
31. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?
32. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?
33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?
34. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?
35. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla guambiano o una persona que habla en español?
36. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No ¿Por qué?
37. ¿Te gusta la *blanca* que habla español? Sí/No ¿Por qué?
38. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No ¿Por qué?
39. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano? ¿Por qué?

## Anexo D. Transcripción entrevista niños

### Entrevista actitudes lingüísticas

**Nombre:** AETA F10

**Edad:** 10

**En dónde vive:** Puente Real

**Con quienes vive:** madre, padre y abuelos.

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No	Pæcə
¿Por qué?	-
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande?	Præfəsəra
¿Por qué?	En ətrə lugar.
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	- (para pæder cəmunícarse)
6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No	Sí

¿Para qué?	- (para enseñarles a los estudiantes)
7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?	No
Respuesta	-
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?	E
10. ¿Tienes abuelos?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
(adicional)	-
11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?	G
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?	E
14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?	E
15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?	Matemáticas
¿Por qué?	Porque es buena.

16. ¿Te gusta la materia español?	Sí
¿Por qué?	- (también es buen como matemáticas)
17. ¿Sacas buenas o malas notas en español?	No sé
¿Por qué?	Porque todavía no me han calificado. Pero en español sacaba de a 5 y de a 4.
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?	E
19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?	Silvia
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?	El parque
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?	Bien
22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?	C
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente blanca? Sí/No	Sí
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?	Las nasas, que son otra comunidad indígena. Yo soy guambiana y tú no. Usted no habla guambiano. Usted no viene con vestido guambiano y yo sí. (Esta estudiante solo reiteró las

	diferencias a pesar que le puse ejemplos de semejanzas).
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
26. ¿Te gusta la ropa de la gente blanca? Sí/No	Pəcə
¿Por qué?	(le gusta más su traje)
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?	Bien
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?	Bien
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español o en guambiano? ¿Por qué?	Nə hijə
Rta (a sobrinos u otros pequeños)	G
(adicional)	(le gustaría que aprendieran)
30. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?	E
31. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?.	E



32. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?	Nə
¿Por qué?	-
33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?	Pəcə
¿Por qué?	A veces me da miedə - (pərque nə lə sabe hablar muy bien).
34. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla guambiano o una persona que habla en español?	G
¿Por qué?	Hablan buenə.
35. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Así səy.
36. ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Pərque sən buenəs.
37. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
38. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano?	G
¿Por qué?	-

## Cuestionario 1

Pregunta	Respuesta
1. ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos, hablan igual guambiano?	No sé
2. ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los <i>blancos</i> ?	Sí
3. ¿Distingo a las personas blancas por su forma de hablar español?	No
4. ¿Los <i>blancos</i> nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?	No sé
5.-¿Los <i>blancos</i> piensan que hablan mejor español que los guambianos?	No sé
6. ¿A los <i>blancos</i> les gusta cómo hablamos los guambianos?	Sí
7. ¿Alguna vez he sentido que a los <i>blancos</i> no les gusta como hablas español?	No
8. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener más amigos?	No sé
9. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener ser más rico?	No sé
10. ¿Me gusta hablar español?	Sí
11. ¿Me gusta el español que hablan los <i>blancos</i> ?	Sí
12. ¿Quién habla mejor español, los <i>blancos</i> o yo?	Los blancos
13. ¿Me parece que los <i>blancos</i> son groseros en su forma de hablar?	No sé
14. ¿Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que	Sí

cuando hablo con <i>blancos</i> ?	
15. ¿Intento imitar a la gente <i>blanca</i> ?	No
16. ¿Me gusta hablar guambiano?	Sí
17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?	Sí

### Tabla de palabras

Palabra	Español (E) o Nam trik (N)
Grosera	E
Clara	N
Cercana	E
Importante	N
Familiar	N
Educada	N
Bonita	N
Fea	E
Poco clara	E
Amable	E
Alegre	N

Superior	E
Inferior	E
Sincera	N
Irrespetuosa	E
Inteligente	N
Tonto	E
Tolerante	E

### Cuestionario 2 - Matched guise

Binomio	Dialecto				
	Valluno	Cundiboyacense	Payanés	Misak	Paisa
<b>Profesión u oficio asociado</b>	Médico	Profesor	Comerciante	Campesino	Conductor
Malo - Bueno	5	5	5	5	5
Inferior - Superior	5	5	5	5	1
Desconfiable - Confiable	1	1	1	1	5

Grosero - Amable	5	1	5	4	5
Brusco - Tierno	4	4	4	4	4
Viejo - Joven	4	3	4	5	4
Aburrido - Divertido	5	2	5	5	5
Triste - Alegre	5	5	5	5	5
Feo - Bonito	5	5	5	1	1
Mal hablado - Bien hablado	1	5	1	5	5
Pobre - Rico	5	1	1	5	5
Tonto - Inteligente	5	5	5	5	5
Enredado - Claro	5	1	5	1	5
Lejos de mi región - Cerca de mi región	1	5	5	5	5
Raro - Conocido	5	5	5	5	1
Desconfianza - Confianza	5	1	1	-	5

## Entrevista actitudes lingüísticas

**Nombre:** AITJF10

**Edad:** 10

**En dónde vive:** Sierra Morena (al frente de Santiago)

**Con quienes vive:** madre, padre, hermano (a) y abuelos.

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Porque mi mamá habla en guambiano.
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Porque me gusta y en guambiano también me gusta.
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande?	Dáctora
¿Por qué?	Porque me gustaría serla. Tradicional.
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-

6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No	No
¿Para qué?	Porque me gusta hablar en guambiano.
7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E y G
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?	G
10. ¿Tienes abuelos?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	G
(adicional)	-
11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?	G
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?	E
14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?	E
15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?	Informática y Español

¿Por qué?	Porque hacen dibujos y hacemos cualquier dibujo en el cuaderno.
16. ¿Te gusta la materia español?	Sí
¿Por qué?	-
17. ¿Sacas buenas o malas notas en español?	Buenas
¿Por qué?	- (porque hace las tareas)
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?	E y G
19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?	Silvia
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?	El parque
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?	Feliz
22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?	C
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	No sé
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?	El guambiano y el español. (Hay dificultades para identificar las semejanzas).
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No	Sí



¿Por qué?	Nə me gusta el pantalón.
25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Nə me gusta el pantalón, me gusta mi vestido prəpiə.
26. ¿Te gusta la ropa de la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Pəcə
¿Por qué?	-
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?	-(buenas persənas)
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?	-(creə que sí sən buenas persənas)
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español o en guambiano? ¿Por qué?	Nə hijəs
Rta (a sobrinos u otros pequeños)	G
(adicional)	-
30. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?	E
31. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?.	E
32. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?	Nə
¿Por qué?	-

33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?	Nə
¿Por qué?	-
34. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla guambiano o una persona que habla en español?	G
¿Por qué?	Cəmə mis padres hablan en guambianə a veces nə les entiendə qué hablan.
35. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Mi papá y mi mamá sən guambianəs.
36. ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Sən ləs blancəs del país.
37. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-(le entienden)
38. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano?	E y G
¿Por qué?	-

## Cuestionario 1

Pregunta	Respuesta
1. ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos, hablan igual guambiano?	Sí
2. ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los <i>blancos</i> ?	No
3. ¿Distingo a las personas <i>blancas</i> por su forma de hablar español?	Sí
4. ¿Los <i>blancos</i> nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?	No
5.-¿Los <i>blancos</i> piensan que hablan mejor español que los guambianos?	No
6. ¿A los <i>blancos</i> les gusta cómo hablamos los guambianos?	Sí
7. ¿Alguna vez he sentido que a los <i>blancos</i> no les gusta como hablas español?	No
8. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener más amigos?	Sí
9. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener ser más rico?	Sí
10. ¿Me gusta hablar español?	Sí
11. ¿Me gusta el español que hablan los <i>blancos</i> ?	No
12. ¿Quién habla mejor español, los <i>blancos</i> o yo?	Los <i>blancos</i>
13. ¿Me parece que los <i>blancos</i> son groseros en su forma de hablar?	Sí
14. ¿Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que	Sí

cuando hablo con <i>blancos</i> ?	
15. ¿Intento imitar a la gente <i>blanca</i> ?	No
16. ¿Me gusta hablar guambiano?	Sí
17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?	Si

### Tabla de palabras

Palabra	Español (E) o Nam trik (N)
Grosera	E
Clara	N
Cercana	E
Importante	N
Familiar	E
Educada	E
Bonita	N
Fea	N
Poco clara	E
Amable	N
Alegre	N

Superior	E
Inferior	E
Sincera	E
Irrespetuosa	E
Inteligente	E
Tonto	E
Tolerante	E

### Cuestionario 2 - Matched guise

Binomio	Dialecto				
	Valluno	Cundiboyacense	Payanés	Misak	Paisa
<b>Profesión u oficio asociado al dialecto</b>	Profesor	Profesor	Comerciante	Campesino	Profesor
Malo - Bueno	5	5	5	5	5
Inferior - Superior	4	2	4	4	4
Desconfiable - Confiable	3	3	5	3	3
Grosero - Amable	5	3	4	5	5

Brusco - Tierno	4	5	5	5	4
Viejo - Joven	5	5	5	5	5
Aburrido - Divertido	4	4	4	5	4
Triste - Alegre	5	5	5	4	5
Feo - Bonito	4	4	4	4	4
Mal hablado - Bien hablado	5	4	5	5	4
Pobre - Rico	4	5	4	4	5
Tonto - Inteligente	3	4	5	5	4
Enredado - Claro	5	4	4	5	5
Lejos de mi región - Cerca de mi región	4	5	5	4	4
Raro - Conocido	5	3	4	5	3
Desconfianza - Confianza	4	4	5	4	4

## Entrevista actitudes lingüísticas

**Nombre:** AFUYM11

**Edad:** 11

**En dónde vive:** Agua Blanca

**Con quienes vive:** madre.

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Porque es nuestra lengua.
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	- (la enseñan ahí en el colegio).
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande?	Profesor
¿Por qué?	Para seguir adelante.
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-(porque quiere trabajar ahí).
5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-(porque quiere trabajar ahí).

6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No	Nə
¿Para qué?	- (nə lə habla muchə)
7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?	E
10. ¿Tienes abuelos?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
(adicional)	Ləs abueləs le hablan en guambianə y él respənde en españəl.
11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?	G
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?	E
14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?	E



15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?	Sociales
¿Por qué?	Me gusta hacer mapas.
16. ¿Te gusta la materia español?	Sí
¿Por qué?	Es buena para aprender.
17. ¿Sacas buenas o malas notas en español?	Buenas y malas.
¿Por qué?	A veces traigo las tareas y a veces no.
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?	E
19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?	Agua blanca
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?	El paisaje
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?	Bien
22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?	K
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	No
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?	El español.
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-

25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Es buenə
26. ¿Te gusta la ropa de la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	A veces
¿Por qué?	Para hacer educación física.
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?	Es buenə.
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?	Bien
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español o en guambiano? ¿Por qué?	Nə hijəs
Rta (a sobrinos u otros pequeños)	G
(adicional)	-
30. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?	E
31. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?.	E
32. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?	Sí
¿Por qué?	-(nə lə habla muy bien).
33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?	Sí
¿Por qué?	El guambianə nə lə cənəzcə bien, me equivocə.

	Hablø mejør español.
34. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla guambiano o una persona que habla en español?	G
¿Por qué?	-
35. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-(su familia es así)
36. ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
37. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-(lø habla bien)
38. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano?	G
¿Por qué?	-(es su lengua materna)

### Cuestionario 1

Pregunta	Respuesta
1. ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos, hablan igual guambiano?	No
2. ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los blancos?	No sé

3. ¿Distingo a las personas <i>blancas</i> por su forma de hablar español?	No
4. ¿Los <i>blancos</i> nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?	No sé
5.-¿Los <i>blancos</i> piensan que hablan mejor español que los guambianos?	No
6. ¿A los <i>blancos</i> les gusta cómo hablamos los guambianos?	Sí
7. ¿Alguna vez he sentido que a los <i>blancos</i> no les gusta como hablas español?	No sé
8. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener más amigos?	No sé
9. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener ser más rico?	No sé
10. ¿Me gusta hablar español?	Si
11. ¿Me gusta el español que hablan los <i>blancos</i> ?	No sé
12. ¿Quién habla mejor español, los <i>blancos</i> o yo?	<i>Los blancos</i>
13. ¿Me parece que los <i>blancos</i> son groseros en su forma de hablar?	No
14. ¿Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que cuando hablo con <i>blancos</i> ?	No
15. ¿Intento imitar a la gente <i>blanca</i> ?	No sé
16. ¿Me gusta hablar guambiano?	Sí
17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?	No

**Tabla de palabras**

<b>Palabra</b>	<b>Español (E) o Nam trik (N)</b>
Grosera	E
Clara	E
Cercana	N
Importante	N
Familiar	E y N
Educada	N
Bonita	E
Fea	E
Poco clara	E
Amable	N
Alegre	E
Superior	E y N
Inferior	N
Sincera	E
Irrespetuosa	N

Inteligente	E
Tonto	N
Tolerante	N

### Cuestionario 2 - Matched guise

Binomio	Dialecto				
	Valluno	Cundiboyacense	Payanés	Misak	Paisa
<b>Profesión u oficio asociado al dialecto</b>	Profesor	Profesor	Profesor	Conductor	Profesor
Malo - Bueno	4	5	5	4	4
Inferior - Superior	5	2	4	3	5
Desconfiable - Confiable	4	4	5	3	4
Grosero - Amable	4	4	5	4	5
Brusco - Tierno	3	5	4	2	4
Viejo - Joven	5	4	4	2	3
Aburrido - Divertido	4	4	4	3	5
Triste - Alegre	5	5	5	3	4

Feo - Bonito	5	5	5	3	5
Mal hablado - Bien hablado	4	5	4	3	5
Pobre - Rico	5	3	5	3	4
Tonto - Inteligente	5	5	5	3	4
Enredado - Claro	4	4	4	3	4
Lejos de mi región - Cerca de mi región	5	5	5	2	5
Raro - Conocido	4	5	4	1	4
Desconfianza - Confianza	5	5	4	3	4

## Entrevista actitudes lingüísticas

**Nombre:** DMVTF10

**Edad:** 10

**En dónde vive:** Guambía Nueva

**Con quienes vive:** madre, padre y hermano (a).

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Es buenø hablar en guambianø.
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Sé hablar en españøl
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande?	Prøfesøra
¿Por qué?	En øtrø lugar.
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No	Sí



¿Para qué?	Para enseñar cualquier cosa.
7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?	No
Respuesta	-
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?	E
10. ¿Tienes abuelos?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
(adicional)	-
11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?	E
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?	E
14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?	E
15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?	Matemáticas y Español
¿Por qué?	-

16. ¿Te gusta la materia español?	Sí
¿Por qué?	Es buenə estudiar español.
17. ¿Sacas buenas o malas notas en español?	Buenas y malas.
¿Por qué?	Unas tareas las hagə mal.
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?	E
19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?	Guambía nueva
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?	Me he enseñandə más ahí.
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?	Bien
22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?	C
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?	Elləs hablan en español. Hablar en lengua.
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No	Pəcə
¿Por qué?	Es difícil de pənérselə.
25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Para ser prəfesəra.

26. ¿Te gusta la ropa de la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Pəcə
¿Por qué?	-
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?	Pərque las mamás sələ hablan en guambianə.
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?	Hablan españəl y guambianə.
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español o en guambiano? ¿Por qué?	Nə hijəs
Rta (a sobrinos u otros pequeños)	G
(adicional)	Es buenə hablar en guambianə.
30. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?	E
31. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?.	G
32. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?	Nə
¿Por qué?	-
33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?	Nə
¿Por qué?	-
34. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla guambiano o una persona que habla en español?	G

¿Por qué?	Sən enseñaðəs a hablar en guambianə.
35. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Es buenə ser guambianə.
36. ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
37. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
38. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano?	E
¿Por qué?	Yə sé hablar en español.

### Cuestionario 1

Pregunta	Respuesta
1. ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos, hablan igual guambiano?	Sí
2. ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los blancos?	No sé
3. ¿Distingo a las personas <i>blancas</i> por su forma de hablar español?	No
4. ¿Los <i>blancos</i> nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar	No sé

español?	
5.-¿Los <i>blancos</i> piensan que hablan mejor español que los guambianos?	No sé
6. ¿A los <i>blancos</i> les gusta cómo hablamos los guambianos?	No
7. ¿Alguna vez he sentido que a los <i>blancos</i> no les gusta como hablas español?	No sé
8. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener más amigos?	No sé
9. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener ser más rico?	No sé
10. ¿Me gusta hablar español?	Sí
11. ¿Me gusta el español que hablan los <i>blancos</i> ?	Sí
12. ¿Quién habla mejor español, los <i>blancos</i> o yo?	Los <i>blancos</i>
13. ¿Me parece que los <i>blancos</i> son groseros en su forma de hablar?	No sé
14. ¿Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que cuando hablo con <i>blancos</i> ?	Sí
15. ¿Intento imitar a la gente <i>blanca</i> ?	No sé
16. ¿Me gusta hablar guambiano?	Sí
17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?	No sé

**Tabla de palabras**

<b>Palabra</b>	<b>Español (E) o Nam trik (N)</b>
Grosera	-
Clara	N
Cercana	-
Importante	N
Familiar	-
Educada	N
Bonita	-
Fea	N
Poco clara	-
Amable	N
Alegre	-
Superior	N
Inferior	-
Sincera	N
Irrespetuosa	-

Inteligente	N
Tonto	-
Tolerante	N

### Cuestionario 2 - Matched guise

Binomio	Dialecto				
	Valluno	Cundiboyacense	Payanés	Misak	Paisa
<b>Profesión u oficio asociado al dialecto</b>	Profesor	Profesor	Profesor	Campesino	Conductor
Malo - Bueno	5	5	5	5	5
Inferior - Superior	5	5	1	5	1
Desconfiable - Confiable	3	5	5	4	5
Grosero - Amable	4	5	3	5	4
Brusco - Tierno	5	4	5	4	5
Viejo - Joven	4	4	4	4	2
Aburrido - Divertido	2	5	5	5	5
Triste - Alegre	5	4	4	4	4

Feo - Bonito	5	5	5	5	5
Mal hablado - Bien hablado	5	5	5	1	5
Pobre - Rico	4	4	1	5	4
Tonto - Inteligente	5	4	5	4	2
Enredado - Claro	5	5	5	5	5
Lejos de mi región - Cerca de mi región	5	4	5	5	1
Raro - Conocido	5	3	4	5	4
Desconfianza - Confianza	5	5	5	5	4



## Entrevista actitudes lingüísticas

**Nombre:** EDCCF10

**Edad:** 10

**En dónde vive:** Tapias

**Con quienes vive:** abuelo (a)s.

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Pærqe sí.
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Pærqe yə me amañé a hablar español.
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande?	Prøfesøra
¿Por qué?	Del cølegiø.
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No	Sí

¿Para qué?	Para aprender a hablar español.
7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E y G
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	G
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?	G
10. ¿Tienes abuelos?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	G
(adicional)	-
11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?	G
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela?	No
¿En qué lengua hablas con ellos?	-
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?	E y G
14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?	E
15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?	Matemáticas
¿Por qué?	Aprende a hacer

	multiplicaciones, sumas y restas.
16. ¿Te gusta la materia español?	Sí
¿Por qué?	Aprendo a hablar en español.
17. ¿Sacas buenas o malas notas en español?	Buenas
¿Por qué?	-
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?	E
19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?	Cali
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?	Es bueno.
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?	Bien
22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?	C
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?	El traje que es propio de mi cultura. - (es difícil establecer semejanzas).
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No	Sí

¿Por qué?	Pərque acá desde pequeña lə usə.
25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Pərque casi tōdas las mujeres se lə pənen.
26. ¿Te gusta la ropa de la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Tienen bənitəs dibujəs, sən bənitəs rəpas.
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?	La mayoría de la gente habla guambianə.
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?	Bien, las dəs lenguas sən mejəres.
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español o en guambiano? ¿Por qué?	Nə hijəs
Rta (a sobrinos u otros pequeños)	E y G
(adicional)	Para que aprendan ambas lenguas.
30. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?	E
31. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?.	E
32. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?	Nə

¿Por qué?	-
33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?	Pəcə
¿Por qué?	A veces nə nəbrə bien y la gente se burla.
34. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla guambiano o una persona que habla en español?	E
¿Por qué?	-
35. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Mi familia es guambiana.
36. ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Sən bənitəs
37. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
38. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano?	E y G
¿Por qué?	-

## Cuestionario 1

Pregunta	Respuesta
1. ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos, hablan igual guambiano?	Sí
2. ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los blancos?	No
3. ¿Distingo a las personas <i>blancas</i> por su forma de hablar español?	No sé
4. ¿Los <i>blancos</i> nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?	Sí
5.-¿Los <i>blancos</i> piensan que hablan mejor español que los guambianos?	No sé
6. ¿A los <i>blancos</i> les gusta cómo hablamos los guambianos?	Sí
7. ¿Alguna vez he sentido que a los <i>blancos</i> no les gusta como hablas español?	No
8. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener más amigos?	No sé
9. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener ser más rico?	No
10. ¿Me gusta hablar español?	Sí
11. ¿Me gusta el español que hablan los <i>blancos</i> ?	Sí
12. ¿Quién habla mejor español, los <i>blancos</i> o yo?	<i>Los blancos</i>
13. ¿Me parece que los <i>blancos</i> son groseros en su forma de hablar?	No
14. ¿Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que	Sí

cuando hablo con <i>blancos</i> ?	
15. ¿Intento imitar a la gente <i>blanca</i> ?	No sé
16. ¿Me gusta hablar guambiano?	Sí
17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?	Sí

### Tabla de palabras

Palabra	Español (E) o Nam trik (N)
Grosera	E
Clara	E
Cercana	E
Importante	E
Familiar	N
Educada	E
Bonita	N
Fea	N
Poco clara	E
Amable	-
Alegre	N

Superior	E
Inferior	N
Sincera	E
Irrespetuosa	E
Inteligente	E
Tonto	E
Tolerante	E

### Cuestionario 2 - Matched guise

Binomio	Dialecto				
	Valluno	Cundiboyacense	Payanés	Misak	Paisa
<b>Profesión u oficio asociado al dialecto</b>	Médico	Profesor	Profesor	Conductor	Futbolista
Malo - Bueno	5	5	5	5	5
Inferior - Superior	4	4	1	1	5
Desconfiable - Confiable	5	5	5	5	5
Grosero - Amable	4	5	1	1	5



Brusco - Tierno	5	4	4	4	5
Viejo - Joven	5	5	2	2	4
Aburrido - Divertido	1	4	1	5	5
Triste - Alegre	2	4	2	2	5
Feo - Bonito	5	5	5	5	5
Mal hablado - Bien hablado	5	5	1	5	5
Pobre - Rico	5	5	5	1	5
Tonto - Inteligente	5	5	2	5	5
Enredado - Claro	5	5	5	2	5
Lejos de mi región - Cerca de mi región	1	5	1	5	5
Raro - Conocido	5	5	5	2	5
Desconfianza - Confianza	1	5	1	5	5

## Entrevista actitudes lingüísticas

**Nombre:** FAYCM11

**Edad:** 11

**En dónde vive:** Michambe.

**Con quienes vive:** madre, abuelo (a) y tío (a).

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Mi familia habla en guambiano y en español.
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Mi familia habla en guambiano y en español.
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande?	Profesor
¿Por qué?	Del colegio.
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-(porque quiere trabajar ahí).
5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-(porque quiere trabajar ahí).

6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No	Sí
¿Para qué?	-(para comunicarse)
7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?	No
Respuesta	-
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?	No
Respuesta	-
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?	G
10. ¿Tienes abuelos?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	G
(adicional)	Les habla y le hablan en guambiano.
11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?	G
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?	E
14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?	E
15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?	Sociales

¿Por qué?	Es buenə, me gustan ləs mapas.
16. ¿Te gusta la materia español?	Sí
¿Por qué?	Es buenə entender.
17. ¿Sacas buenas o malas notas en español?	Buenas
¿Por qué?	-(sí hace tareas)
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?	G
19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?	Michambe
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?	Allá se cultivan papa, cebəlla, tədə lə que se cəme.
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?	Bien
22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?	C
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?	-(vivienda, rəpa) - (es difícil establecer semejanzas)
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No	Sí

¿Por qué?	Nuestrəs mayəres lə usan.
25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Ləs mayəres lə usan.
26. ¿Te gusta la ropa de la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Nə
¿Por qué?	Nə nəs gusta.
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?	Bien
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?	Bien
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español o en guambiano? ¿Por qué?	Nə hijəs
Rta (a sobrinos u otros pequeños)	G
(adicional)	-(para que aprendan)
30. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?	G
31. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?.	G
32. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?	Sí
¿Por qué?	Apenas lə estəy aprendiendə.
33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?	Nə
¿Por qué?	- (cənsidera que lə habla

	bien)
34. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla guambiano o una persona que habla en español?	G
¿Por qué?	-
35. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-(su familia es así)
36. ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No	Nə
¿Por qué?	-(nə səy cəmə él)
37. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No	Nə
¿Por qué?	Casi nə me entienden.
38. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano?	E
¿Por qué?	-

### Cuestionario 1

Pregunta	Respuesta
1. ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos, hablan igual guambiano?	No sé
2. ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los blancos?	No

3. ¿Distingo a las personas <i>blancas</i> por su forma de hablar español?	Sí
4. ¿Los <i>blancos</i> nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?	Sí
5.-¿Los <i>blancos</i> piensan que hablan mejor español que los guambianos?	-
6. ¿A los <i>blancos</i> les gusta cómo hablamos los guambianos?	No sé
7. ¿Alguna vez he sentido que a los <i>blancos</i> no les gusta como hablas español?	Sí
8. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener más amigos?	No sé
9. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener ser más rico?	No sé
10. ¿Me gusta hablar español?	-
11. ¿Me gusta el español que hablan los <i>blancos</i> ?	No
12. ¿Quién habla mejor español, los <i>blancos</i> o yo?	<i>Yo</i>
13. ¿Me parece que los <i>blancos</i> son groseros en su forma de hablar?	No
14. ¿Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que cuando hablo con <i>blancos</i> ?	No sé
15. ¿Intento imitar a la gente <i>blanca</i> ?	Sí
16. ¿Me gusta hablar guambiano?	Si
17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?	No

**Tabla de palabras**

<b>Palabra</b>	<b>Español (E) o Nam trik (N)</b>
Grosera	E
Clara	E
Cercana	N
Importante	E
Familiar	E
Educada	N
Bonita	E
Fea	E
Poco clara	N
Amable	E
Alegre	N
Superior	E
Inferior	E
Sincera	E
Irrespetuosa	N



Inteligente	N
Tonto	N
Tolerante	N

### Cuestionario 2 - Matched guise

Binomio	Dialecto				
	Valluno	Cundiboyacense	Payanés	Misak	Paisa
<b>Profesión u oficio asociado al dialecto</b>	Comerciante	Profesor	Futbolista	Campesino	Profesor
Malo - Bueno	5	5	3	5	4
Inferior - Superior	3	4	4	4	5
Desconfiable - Confiable	5	5	5	5	4
Grosero - Amable	5	5	4	4	5
Brusco - Tierno	5	5	4	5	4
Viejo - Joven	3	3	3	3	2
Aburrido - Divertido	4	4	4	4	3
Triste - Alegre	5	5	5	3	3

Feo - Bonito	3	3	3	3	3
Mal hablado - Bien hablado	5	5	4	4	5
Pobre - Rico	4	4	5	2	4
Tonto - Inteligente	2	5	3	3	3
Enredado - Claro	4	5	3	3	5
Lejos de mi región - Cerca de mi región	4	4	4	2	3
Raro - Conocido	5	4	3	4	2
Desconfianza - Confianza	4	5	5	5	5

## Entrevista actitudes lingüísticas

**Nombre:** IATCM11

**Edad:** 11

**En dónde vive:** Tapias

**Con quienes vive:** abuelo (a)s.

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	El español es algo que yo entiendo.
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Mi mamá habla en guambiano y yo debo hacerle igual.
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande?	Futbolista.
¿Por qué?	-
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No	No
¿Por qué?	Allá sólo sirve el español.
5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Allá sólo sirve el español.
6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No	Sí

¿Para qué?	-(para comunicarse)
7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?	No
Respuesta	-
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?	G
10. ¿Tienes abuelos?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	G
(adicional)	-
11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?	G
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?	E
14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?	E
15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?	Ciencias naturales
¿Por qué?	Porque hay cómo tratar las plantas, los animales, la célula.

16. ¿Te gusta la materia español?	Nə
¿Por qué?	El español sələ hay que respənder en idiəma de señas, es abuRidə.
17. ¿Sacas buenas o malas notas en español?	Malas
¿Por qué?	Nə hago tareas.
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?	E
19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?	Pueblitə
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?	Están mis amigəs y familia pərque antes vivía allá.
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?	Bien
22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?	C
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?	La lengua guambiana es ətra fərma que el español. -(es difícil establecer semejanzas),
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Nə lə he traídə pərque nə me sé chumbar y se me dañó el rebəsə.

25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No	Nə
¿Por qué?	Cuandə trabaje nə lə vəy a usar.
26. ¿Te gusta la ropa de la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Es más fácil de pəner.
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?	Bien
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?	Bien
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español o en guambiano? ¿Por qué?	Nə hijəs
Rta (a sobrinos u otros pequeños)	E
(adicional)	- (la cənəzcə más)
30. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?	E
31. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?.	E
32. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?	Nə
¿Por qué?	-
33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?	Nə
¿Por qué?	-
34. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla guambiano o una persona que habla en español?	E y G

¿Por qué?	-
35. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Mi mamá es guambiana.
36. ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Elles nos hacen los trajes.
37. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
38. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano?	E
¿Por qué?	-

### Cuestionario 1

Pregunta	Respuesta
1. ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos, hablan igual guambiano?	No
2. ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los blancos?	Sí
3. ¿Distingo a las personas <i>blancas</i> por su forma de hablar español?	Sí
4. ¿Los <i>blancos</i> nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?	Sí

5.-¿Los <i>blancos</i> piensan que hablan mejor español que los guambianos?	No
6. ¿A los <i>blancos</i> les gusta cómo hablamos los guambianos?	Sí
7. ¿Alguna vez he sentido que a los <i>blancos</i> no les gusta como hablas español?	Sí
8. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener más amigos?	No sé
9. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener ser más rico?	No sé
10. ¿Me gusta hablar español?	Sí
11. ¿Me gusta el español que hablan los <i>blancos</i> ?	Sí
12. ¿Quién habla mejor español, los <i>blancos</i> o yo?	Yo
13. ¿Me parece que los <i>blancos</i> son groseros en su forma de hablar?	No sé
14. ¿Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que cuando hablo con <i>blancos</i> ?	Sí
15. ¿Intento imitar a la gente <i>blanca</i> ?	No sé
16. ¿Me gusta hablar guambiano?	No
17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?	Sí



**Tabla de palabras**

<b>Palabra</b>	<b>Español (E) o Nam trik (N)</b>
Grosera	E
Clara	E
Cercana	E
Importante	E
Familiar	E
Educada	E
Bonita	E
Fea	E
Poco clara	E
Amable	E
Alegre	E
Superior	E
Inferior	E
Sincera	E
Irrespetuosa	E

Inteligente	E
Tonto	E
Tolerante	E

### Cuestionario 2 - Matched guise

Binomio	Dialecto				
	Valluno	Cundiboyacense	Payanés	Misak	Paisa
<b>Profesión u oficio asociado al dialecto</b>	Campesino	Campesino	Campesino	Campesino	Campesino
Malo - Bueno	3	5	3	3	3
Inferior - Superior	3	4	4	3	3
Desconfiable - Confiable	3	4	3	4	3
Grosero - Amable	4	4	4	4	3
Brusco - Tierno	4	3	2	3	4
Viejo - Joven	2	4	5	3	4
Aburrido - Divertido	4	3	3	4	3
Triste - Alegre	3	3	4	3	3

Feo - Bonito	5	3	3	4	4
Mal hablado - Bien hablado	3	4	4	4	5
Pobre - Rico	4	3	3	3	3
Tonto - Inteligente	2	4	4	1	4
Enredado - Claro	3	5	3	3	4
Lejos de mi región - Cerca de mi región	4	3	4	4	3
Raro - Conocido	3	4	3	3	4
Desconfianza - Confianza	4	1	4	4	3

## Entrevista actitudes lingüísticas

**Nombre:** JETTM11

**Edad:** 11

**En dónde vive:** Agua blanca.

**Con quienes vive:** madre, abuelo (a) y tío (a).

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No	No
¿Por qué?	No puedø
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Sí puedø.
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande?	Prøfesar
¿Por qué?	Del cølegiø.
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-(pørque quiere trabajar ahí).
5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-(pørque quiere trabajar ahí).
6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No	Sí

¿Para qué?	Para enseñar y también se puede guambianə.
7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?	Nə
Respuesta	-
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?	E
10. ¿Tienes abuelos?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
(adicional)	Le hablan en guambianə y él respənde en español.
11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?	G
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela?	Nə
¿En qué lengua hablas con ellos?	-
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?	E
14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?	E
15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?	Matemáticas

¿Por qué?	Es buuenə hacer sumas y multiplicaciōnes.
16. ¿Te gusta la materia español?	Sí
¿Por qué?	Pørque puedə hablar español.
17. ¿Sacas buenas o malas notas en español?	Buenas
¿Por qué?	-
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?	G
19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?	El cølegiø
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?	Ləs salønəs.
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?	Bien
22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?	K
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?	Ləs dibujjøs. Nə pueden dibujar lə mismə.
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Me gusta

25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Mi mamá me hace regañar si usø pantalønes.
26. ¿Te gusta la ropa de la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Nø
¿Por qué?	Me regañan.
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?	-(buenas persønas)
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?	Nø pueden hablar mi lengua.
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español o en guambiano? ¿Por qué?	Nø hijø
Rta (a sobrinos u otros pequeños)	E
(adicional)	-(nø cønøce bien el guambianø)
30. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?	E
31. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?.	E
32. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?	Nø
¿Por qué?	-
33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?	Sí

¿Por qué?	- (nə lə habla bien).
34. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla guambiano o una persona que habla en español?	G
¿Por qué?	-
35. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No	Nə
¿Por qué?	Pərque nə puedə hablar guambianə.
36. ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Pərque nə pueden hablar guambianə.
37. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Elləs pueden hablar el guambianə y el españəl.
38. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano?	E
¿Por qué?	-



## Cuestionario 1

Pregunta	Respuesta
1. ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos, hablan igual guambiano?	Sí
2. ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los blancos?	Sí
3. ¿Distingo a las personas <i>blancas</i> por su forma de hablar español?	No sé
4. ¿Los <i>blancos</i> nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?	No
5.-¿Los <i>blancos</i> piensan que hablan mejor español que los guambianos?	No
6. ¿A los <i>blancos</i> les gusta cómo hablamos los guambianos?	Sí
7. ¿Alguna vez he sentido que a los <i>blancos</i> no les gusta como hablas español?	Sí
8. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener más amigos?	Sí
9. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener ser más rico?	Sí
10. ¿Me gusta hablar español?	Sí
11. ¿Me gusta el español que hablan los <i>blancos</i> ?	No
12. ¿Quién habla mejor español, los <i>blancos</i> o yo?	<i>No sé</i>
13. ¿Me parece que los <i>blancos</i> son groseros en su forma de hablar?	No sé
14. ¿Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que cuando hablo con <i>blancos</i> ?	No sé

15. ¿Intento imitar a la gente <i>blanca</i> ?	No
16. ¿Me gusta hablar guambiano?	No
17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?	No sé

### Tabla de palabras

Palabra	Español (E) o Nam trik (N)
Grosera	E
Clara	E
Cercana	N
Importante	E
Familiar	E
Educada	N
Bonita	N
Fea	N
Poco clara	E
Amable	N
Alegre	N
Superior	E

Inferior	N
Sincera	-
Irrespetuosa	E y N
Inteligente	N
Tonto	E
Tolerante	N

### Cuestionario 2 - Matched guise

Binomio	Dialecto				
	Valluno	Cundiboyacense	Payanés	Misak	Paisa
<b>Profesión u oficio asociado al dialecto</b>	Conductor	Profesor	Futbolista	Comerciante	Campesino
Malo - Bueno	5	5	5	5	5
Inferior - Superior	4	5	4	4	5
Desconfiable - Confiable	5	4	5	3	4
Grosero - Amable	5	4	5	2	4
Brusco - Tierno	3	5	4	5	5

Viejo - Joven	5	4	4	5	5
Aburrido - Divertido	2	5	5	4	5
Triste - Alegre	5	5	1	5	5
Feo - Bonito	4	5	5	4	4
Mal hablado - Bien hablado	5	5	5	5	3
Pobre - Rico	2	5	4	4	5
Tonto - Inteligente	1	4	4	4	4
Enredado - Claro	4	5	5	5	5
Lejos de mi región - Cerca de mi región	3	3	4	4	4
Raro - Conocido	4	5	5	3	5
Desconfianza - Confianza	5	5	4	1	3

## Entrevista actitudes lingüísticas

**Nombre:** JJMCM10

**Edad:** 10

**En dónde vive:** Tapias.

**Con quienes vive:** madre, padre, hermano (a), abuelo (a), tío (a) y primo (a).

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Mis papás hablan así.
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Así aprendemos los dos idiomas.
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande?	Profesor
¿Por qué?	Es bueno enseñar a los niños. Del colegio.
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No	Sí

¿Para qué?	El español es bueno
7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	G
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?	No
Respuesta	-
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?	E
10. ¿Tienes abuelos?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	G
(adicional)	Le hablan en guambiano y él responde en español.
11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?	G
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?	E
14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?	E
15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?	Matemáticas
¿Por qué?	Enseña de todo

16. ¿Te gusta la materia español?	Sí
¿Por qué?	Hay cosas buenas.
17. ¿Sacas buenas o malas notas en español?	Buenas
¿Por qué?	-
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?	G
19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?	Tapias
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?	Las casas
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?	Bien
22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?	K
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?	El español.
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No	Pacə
¿Por qué?	Mis abuelos siempre se pusieron el vestido.
25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-

26. ¿Te gusta la ropa de la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Por qué?	A veces me gusta estar cøn pantalón. Mis abuelas me dicen que cuandø crezca debø andar cøn el traje.
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?	Nørmal
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?	Nørmal
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español o en guambiano? ¿Por qué?	Nø hijos
Rta (a sobrinos u otros pequeños)	E
(adicional)	A veces nø entienden guambianø.
30. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?	E
31. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?.	E
32. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?	Nø
¿Por qué?	-
33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?	Nø
¿Por qué?	-
34. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla	E



guambiano o una persona que habla en español?	
¿Por qué?	-
35. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No	Pəcə
¿Por qué?	Guambianə es ser buenə. - (cəntradicci3n).
36. ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Hablan bien el españəl.
37. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-(lə habla bien)
38. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano?	E
¿Por qué?	Me gusta más muchə tantə hablar en españəl -(mirar usə de palabras).

### Cuestionario 1

Pregunta	Respuesta
1. ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos, hablan igual guambiano?	No
2. ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los blancos?	No sé

3. ¿Distingo a las personas <i>blancas</i> por su forma de hablar español?	No
4. ¿Los <i>blancos</i> nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?	No sé
5.-¿Los <i>blancos</i> piensan que hablan mejor español que los guambianos?	No
6. ¿A los <i>blancos</i> les gusta cómo hablamos los guambianos?	No sé
7. ¿Alguna vez he sentido que a los <i>blancos</i> no les gusta como hablas español?	Sí
8. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener más amigos?	No sé
9. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener ser más rico?	No sé
10. ¿Me gusta hablar español?	Sí
11. ¿Me gusta el español que hablan los <i>blancos</i> ?	No sé
12. ¿Quién habla mejor español, los <i>blancos</i> o yo?	<i>Los blancos</i>
13. ¿Me parece que los <i>blancos</i> son groseros en su forma de hablar?	No sé
14. ¿Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que cuando hablo con <i>blancos</i> ?	No
15. ¿Intento imitar a la gente <i>blanca</i> ?	No sé
16. ¿Me gusta hablar guambiano?	Sí
17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?	Sí

**Tabla de palabras**

<b>Palabra</b>	<b>Español (E) o Nam trik (N)</b>
Grosera	E
Clara	N
Cercana	E
Importante	E
Familiar	N
Educada	E
Bonita	N
Fea	N
Poco clara	E
Amable	N
Alegre	E
Superior	E
Inferior	N
Sincera	E
Irrespetuosa	N

Inteligente	E
Tonto	N
Tolerante	N

### Cuestionario 2 - Matched guise

Binomio	Dialecto				
	Valluno	Cundiboyacense	Payanés	Misak	Paisa
<b>Profesión u oficio asociado al dialecto</b>	Profesor	Profesor	Profesor	Profesor	Profesor
Malo - Bueno	5	5	5	5	4
Inferior - Superior	3	2	4	4	5
Desconfiable - Confiable	4	4	5	3	3
Grosero - Amable	5	4	4	2	1
Brusco - Tierno	3	5	-	5	3
Viejo - Joven	3	3	4	5	5
Aburrido - Divertido	4	5	3	3	4
Triste - Alegre	5	4	4	4	3

Feo - Bonito	5	5	5	5	4
Mal hablado - Bien hablado	4	5	4	4	5
Pobre - Rico	4	3	5	2	3
Tonto - Inteligente	4	4	3	5	5
Enredado - Claro	4	3	3	4	4
Lejos de mi región - Cerca de mi región	4	5	4	3	3
Raro - Conocido	5	4	5	4	5
Desconfianza - Confianza	3	5	3	5	4

## Entrevista actitudes lingüísticas

**Nombre:** JATCM10

**Edad:** 10

**En dónde vive:** Agua blanca.

**Con quienes vive:** madre, abuelo (a) y primo (a).

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No	Nə
¿Por qué?	Nə, casi tantə. Nə puedə tantə.
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Mi mamá habla en ese lenguaje.
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande?	Dəctər
¿Por qué?	En un həspital.
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No	Nə
¿Por qué?	Pərque a veces se habla, a veces nə.
5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Para cəmunícarse.

6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No	Nø
¿Para qué?	-
7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?	Nø
Respuesta	-
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?	Nø
Respuesta	-
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?	E
10. ¿Tienes abuelos?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	G
(adicional)	Ellos hablan ambas lenguas.
11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?	G
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?	E
14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?	E
15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?	Matemáticas

¿Por qué?	Porque aprendo mucho.
16. ¿Te gusta la materia español?	Sí
¿Por qué?	Las lecturas.
17. ¿Sacas buenas o malas notas en español?	Buenas y malas.
¿Por qué?	No hice la tarea.
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?	E
19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?	Cali
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?	El león del zoológico.
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?	Bien
22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?	C
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?	Hablan otra lengua. - (difícil establecer semejanza) - (nos parecemos en que vivimos lejos)
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No	Sí



¿Por qué?	Es guambiano
25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Es buenø este vestidø.
26. ¿Te gusta la ropa de la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Por qué?	A veces cuandø nø tengø más ropa me pøngø jean.
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?	Que sigan así.
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?	Que aprendan mi lengua.
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español o en guambiano? ¿Por qué?	Sí
Rta (a sobrinos u otros pequeños)	E y G
(adicional)	-(para que aprendan)
30. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?	E
31. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?.	E
32. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?	Nø
¿Por qué?	-
33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?	Nø
¿Por qué?	Søn las lenguas que

	nəsətrəs hablaməs.
34. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla guambiano o una persona que habla en español?	E y G
¿Por qué?	-
35. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	El vestidə es buenə.
36. ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Sən buenəs.
37. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
38. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano?	E y G
¿Por qué?	-

### Cuestionario 1

Pregunta	Respuesta
1. ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos, hablan igual guambiano?	Si
2. ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los blancos?	Sí

3. ¿Distingo a las personas <i>blancas</i> por su forma de hablar español?	No sé
4. ¿Los <i>blancos</i> nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?	No sé
5.-¿Los <i>blancos</i> piensan que hablan mejor español que los guambianos?	Sí
6. ¿A los <i>blancos</i> les gusta cómo hablamos los guambianos?	No sé
7. ¿Alguna vez he sentido que a los <i>blancos</i> no les gusta como hablas español?	No sé
8. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener más amigos?	Sí
9. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener ser más rico?	No sé
10. ¿Me gusta hablar español?	Sí
11. ¿Me gusta el español que hablan los <i>blancos</i> ?	Sí
12. ¿Quién habla mejor español, los <i>blancos</i> o yo?	<i>Los blancos</i>
13. ¿Me parece que los <i>blancos</i> son groseros en su forma de hablar?	Sí
14. ¿Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que cuando hablo con <i>blancos</i> ?	No sé
15. ¿Intento imitar a la gente <i>blanca</i> ?	Sí
16. ¿Me gusta hablar guambiano?	Sí
17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?	Sí

**Tabla de palabras**

<b>Palabra</b>	<b>Español (E) o Nam trik (N)</b>
Grosera	E
Clara	N
Cercana	N
Importante	E
Familiar	N
Educada	E
Bonita	N
Fea	N
Poco clara	E
Amable	N
Alegre	E
Superior	E
Inferior	N
Sincera	E
Irrespetuosa	N

Inteligente	N
Tonto	E
Tolerante	N

### Cuestionario 2 - Matched guise

Binomio	Dialecto				
	Valluno	Cundiboyacense	Payanés	Misak	Paisa
<b>Profesión u oficio asociado al dialecto</b>	Campesino	Campesino	Campesino	Profesor	Profesor
Malo - Bueno	4	5	4	4	4
Inferior - Superior	3	3	3	3	5
Desconfiable - Confiable	4	5	4	4	4
Grosero - Amable	5	5	5	5	5
Brusco - Tierno	4	4	3	4	4
Viejo - Joven	5	4	4	5	3
Aburrido - Divertido	4	4	3	4	5
Triste - Alegre	3	5	4	3	5

Feo - Bonito	3	4	3	3	4
Mal hablado - Bien hablado	4	5	4	3	5
Pobre - Rico	4	4	4	4	5
Tonto - Inteligente	5	5	5	5	4
Enredado - Claro	5	4	4	2	4
Lejos de mi región - Cerca de mi región	3	1	2	3	2
Raro - Conocido	2	2	3	2	3
Desconfianza - Confianza	5	4	5	5	5

## Entrevista actitudes lingüísticas

**Nombre:** JITMM10

**Edad:** 10

**En dónde vive:** Cacique

**Con quienes vive:** madre, padre y abuelo (a).

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	El idioma guambiano es comā... desde 1980 hablan purā guambiano.
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Los profesores hablan sólo en español y otros sólo en guambiano.
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande?	Profesor
¿Por qué?	Para enseñar a los niños a aprender bien, vayan estudien bien en la universidad.
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Del colegio.

5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No	Sí
¿Para qué?	Para ganar las materias.
7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?	E
10. ¿Tienes abuelos?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	G
(adicional)	Le hablan en guambiano y él responde en español.
11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?	G
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?	E



14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?	E y G
15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?	Matemáticas
¿Por qué?	El profesor de guambiano, el profesor de danza, a veces el profesor Oscar nos hablan en guambiano. / En matemáticas me enseñan a hacer restas, multiplicación, división.
16. ¿Te gusta la materia español?	Sí
¿Por qué?	En el idioma español se puede aprender cualquier cosa.
17. ¿Sacas buenas o malas notas en español?	Buenas
¿Por qué?	-(hace las tareas y estudia)
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?	G
19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?	Bogotá
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?	Los paisajes, MenseRate.
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?	Estuve en la casa, vi pasar a algunos guambianos.

22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?	C
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?	Los guambianos usan el vestido guambiano y los blancos el pantalón. No hay algo en lo que nos parezcamos.
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Los guambianos tiene que usar eso.
25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Por ejemplo la coordinadora es guambiana y ella usa el traje.
26. ¿Te gusta la ropa de la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	A veces
¿Por qué?	-
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?	Que anden siempre con el vestido guambiano, que no lo abandonen y lo tengan el resto de su vida.
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?	A veces hay unas personas que casi pueden hablar

	español, a veces en guambiano.
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español o en guambiano? ¿Por qué?	Sí
Rta (a sobrinos u otros pequeños)	E
(adicional)	Porque a veces los niños pequeños no me entienden.
30. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?	E
31. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?.	G
32. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?	No
¿Por qué?	-
33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?	No
¿Por qué?	-
34. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla guambiano o una persona que habla en español?	G
¿Por qué?	Casi todos hablan guambiano.
35. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No	Poco
¿Por qué?	A veces en educación

	física me acostumbro con pantalón, a veces con solo rebasa.
36. ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
37. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Porque todos hablan español.
38. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano?	G
¿Por qué?	-(es su lengua materna)

### Cuestionario 1

Pregunta	Respuesta
1. ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos, hablan igual guambiano?	No sé
2. ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los blancos?	Sí
3. ¿Distingo a las personas <i>blancas</i> por su forma de hablar español?	No sé
4. ¿Los <i>blancos</i> nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?	Sí

5.-¿Los <i>blancos</i> piensan que hablan mejor español que los guambianos?	No sé
6. ¿A los <i>blancos</i> les gusta cómo hablamos los guambianos?	Sí
7. ¿Alguna vez he sentido que a los <i>blancos</i> no les gusta como hablas español?	No sé
8. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener más amigos?	Sí
9. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener ser más rico?	No sé
10. ¿Me gusta hablar español?	Sí
11. ¿Me gusta el español que hablan los <i>blancos</i> ?	Sí
12. ¿Quién habla mejor español, los <i>blancos</i> o yo?	Sí
13. ¿Me parece que los <i>blancos</i> son groseros en su forma de hablar?	No sé
14. ¿Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que cuando hablo con <i>blancos</i> ?	Sí
15. ¿Intento imitar a la gente <i>blanca</i> ?	No sé
16. ¿Me gusta hablar guambiano?	Sí
17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?	No

### Tabla de palabras

Palabra	Español (E) o Nam trik (N)
Grosera	E

Clara	N
Cercana	E
Importante	E
Familiar	N
Educada	N
Bonita	E
Fea	N
Poco clara	E
Amable	E
Alegre	N
Superior	E
Inferior	N
Sincera	E
Irrespetuosa	N
Inteligente	E
Tonto	N
Tolerante	E

### Cuestionario 2 - Matched guise

Binomio	Dialecto				
	Valluno	Cundiboyacense	Payanés	Misak	Paisa
<b>Profesión u oficio asociado al dialecto</b>	Profesor	Profesor	Médico	Comerciante	Profesor
Malo - Bueno	5	5	5	5	4
Inferior - Superior	4	4	4	4	5
Desconfiable - Confiable	5	5	5	5	4
Grosero - Amable	4	5	5	4	5
Brusco - Tierno	5	5	5	4	4
Viejo - Joven	3	3	3	3	3
Aburrido - Divertido	5	4	4	5	5
Triste - Alegre	5	4	4	5	5
Feo - Bonito	4	4	4	4	4
Mal hablado - Bien hablado	4	5	5	5	5
Pobre - Rico	5	4	4	4	5

Tonto - Inteligente	4	5	5	5	4
Enredado - Claro	5	4	4	4	4
Lejos de mi región - Cerca de mi región	2	2	2	2	2
Raro - Conocido	2	3	3	3	3
Desconfianza - Confianza	5	5	5	5	5



## Entrevista actitudes lingüísticas

**Nombre:** JFCCM10

**Edad:** 10

**En dónde vive:** Guambía Nueva.

**Con quienes vive:** madre y padre.

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Es buenə para escribir y para hablar.
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No	Pəcə
¿Por qué?	Ləs guambianəs nə pueden hablar bien el español.
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande?	Carpinterə
¿Por qué?	Mi papá es carpinterə.
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Es buenə para hacer amigəs.
5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No	Pəcə
¿Por qué?	En la cultura es buenə el español perə nə tantə.

6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No	Sí
¿Para qué?	Para hablar con los españoles.
7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	G
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	G
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?	G
10. ¿Tienes abuelos?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	G
(adicional)	Le hablan en guambiano y él responde en español.
11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?	E
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?	E y G
14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?	E

15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?	Matemáticas
¿Por qué?	Es buenø hacer tablas de multiplicar.
16. ¿Te gusta la materia español?	Sí
¿Por qué?	Es buenø escribir.
17. ¿Sacas buenas o malas notas en español?	Buenas y malas.
¿Por qué?	Nø escribø tan bien las letras.
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?	E
19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?	Mi casa
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?	Las gallinas.
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?	Bien
22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?	K
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?	Unø habla español y el øtro guambiano. Algunø de ellø (lø que hablan español) vienen aquí a

	estudiar.
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Es buenə de vestir.
25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Es buenə para andar vəlteandə cəmə un guambianə.
26. ¿Te gusta la ropa de la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Por qué?	También es buenə de andar puestə.
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?	Es buenə pərque siempre hablan guambianə.
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?	Nada
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español o en guambiano? ¿Por qué?	Nə hijəs
Rta (a sobrinos u otros pequeños)	G
(adicional)	Es buenə para que aprendan. En español les hablaría pəcə.
30. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?	E

31. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?.	E
32. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?	Nə
¿Por qué?	-
33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?	Sí
¿Por qué?	Pərque elləs nə escuchan el guambianə.
34. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla guambiano o una persona que habla en español?	E
¿Por qué?	-
35. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Pər la expresión de la persəna.
36. ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Hablan buenə.
37. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Eləs también escuchan.
38. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano?	G
¿Por qué?	También es buenə hablar y

	hacer amigos.
--	---------------

### Cuestionario 1

Pregunta	Respuesta
1. ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos, hablan igual guambiano?	Sí
2. ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los blancos?	Sí
3. ¿Distingo a las personas <i>blancas</i> por su forma de hablar español?	No
4. ¿Los <i>blancos</i> nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?	No
5.-¿Los <i>blancos</i> piensan que hablan mejor español que los guambianos?	Sí
6. ¿A los <i>blancos</i> les gusta cómo hablamos los guambianos?	No
7. ¿Alguna vez he sentido que a los <i>blancos</i> no les gusta como hablas español?	Sí
8. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener más amigos?	Sí
9. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener ser más rico?	No
10. ¿Me gusta hablar español?	Sí
11. ¿Me gusta el español que hablan los <i>blancos</i> ?	No
12. ¿Quién habla mejor español, los <i>blancos</i> o yo?	<i>Los blancos</i>

13. ¿Me parece que los <i>blancos</i> son groseros en su forma de hablar?	Sí
14. ¿Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que cuando hablo con <i>blancos</i> ?	No
15. ¿Intento imitar a la gente <i>blanca</i> ?	No
16. ¿Me gusta hablar guambiano?	Sí
17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?	No

### Tabla de palabras

Palabra	Español (E) o Nam trik (N)
Grosera	E
Clara	E
Cercana	E
Importante	E
Familiar	N
Educada	E
Bonita	N
Fea	E

Poco clara	E
Amable	N
Alegre	E
Superior	E
Inferior	N
Sincera	N
Irrespetuosa	N
Inteligente	N
Tonto	N
Tolerante	N

### Cuestionario 2 - Matched guise

Binomio	Dialecto				
	Valluno	Cundiboyacense	Payanés	Misak	Paisa
<b>Profesión u oficio asociado al dialecto</b>	Médico	Profesor	Conductor	Futbolista	Médico
Malo - Bueno	4	5	3	3	5
Inferior - Superior	2	4	4	3	4



Desconfiable - Confiable	3	4	3	4	4
Grosero - Amable	5	4	4	5	3
Brusco - Tierno	3	5	5	4	4
Viejo - Joven	3	4	3	3	1
Aburrido - Divertido	3	4	5	4	5
Triste - Alegre	5	5	5	4	5
Feo - Bonito	4	4	3	4	2
Mal hablado - Bien hablado	4	5	3	4	4
Pobre - Rico	4	5	5	4	5
Tonto - Inteligente	3	5	3	4	5
Enredado - Claro	3	3	4	3	3
Lejos de mi región - Cerca de mi región	3	5	5	5	1
Raro - Conocido	1	3	4	2	1
Desconfianza - Confianza	3	5	4	4	3

## Entrevista actitudes lingüísticas

**Nombre:** JFUTM13

**Edad:** 13

**En dónde vive:** Bujíos.

**Con quienes vive:** abuelos.

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Es de mi tieRa.
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	A veces nø puedø hablar guambinø y sølø hablø español.
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande?	Chøfer
¿Por qué?	-
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No	Sí

¿Para qué?	-(para comunicarse)
7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?	E
10. ¿Tienes abuelos?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
(adicional)	Le hablan en español.
11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?	G
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?	E
14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?	E
15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?	Matemáticas
¿Por qué?	Me gusta contar los números.

16. ¿Te gusta la materia español?	Pæcə
¿Por qué?	Casi nə me gusta pərque nə me saben dar ganas de escribir tantə.
17. ¿Sacas buenas o malas notas en español?	Buenas y malas.
¿Por qué?	Nə hagə las tareas.
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?	E
19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?	Silvia
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?	Estar vəlteandə.
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?	Bien
22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?	C
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?	Nə hablaməs el mismə idiəma./ Nəsətrəs también hablaməs españəl.
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-

25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
26. ¿Te gusta la ropa de la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Pəcə
¿Por qué?	Cuandə es educación física.
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?	Es nustrə mismə idiəma.
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?	Nərmal.
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español o en guambiano? ¿Por qué?	Nə hijəs
Rta (a sobrinos u otros pequeños)	G
(adicional)	-(para que aprendan)
30. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?	E
31. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?.	E
32. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?	Nə
¿Por qué?	-
33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?	Nə
¿Por qué?	-
34. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla	G

guambiano o una persona que habla en español?	
¿Por qué?	-
35. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Es de mi raza.
36. ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Hablan diferentes cosas.
37. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
38. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano?	E
¿Por qué?	Casi no puedo hablar el guambiano.

### Cuestionario 1

Pregunta	Respuesta
1. ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos, hablan igual guambiano?	Sí
2. ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los blancos?	Sí
3. ¿Distingo a las personas <i>blancas</i> por su forma de hablar español?	Sí

4. ¿Los <i>blancos</i> nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?	No
5.-¿Los <i>blancos</i> piensan que hablan mejor español que los guambianos?	No sé
6. ¿A los <i>blancos</i> les gusta cómo hablamos los guambianos?	No
7. ¿Alguna vez he sentido que a los <i>blancos</i> no les gusta como hablas español?	Sí
8. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener más amigos?	Sí
9. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener ser más rico?	No
10. ¿Me gusta hablar español?	Sí
11. ¿Me gusta el español que hablan los <i>blancos</i> ?	No sé
12. ¿Quién habla mejor español, los <i>blancos</i> o yo?	Yo
13. ¿Me parece que los <i>blancos</i> son groseros en su forma de hablar?	No sé
14. ¿Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que cuando hablo con <i>blancos</i> ?	No sé
15. ¿Intento imitar a la gente <i>blanca</i> ?	No
16. ¿Me gusta hablar guambiano?	Sí
17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?	No sé

**Tabla de palabras**

<b>Palabra</b>	<b>Español (E) o Nam trik (N)</b>
Grosera	E
Clara	E
Cercana	E
Importante	E
Familiar	N
Educada	E
Bonita	N
Fea	N
Poco clara	N
Amable	E
Alegre	N
Superior	E
Inferior	E
Sincera	E
Irrespetuosa	E



Inteligente	E
Tonto	E
Tolerante	E

### Cuestionario 2 - Matched guise

Binomio	Dialecto				
	Valluno	Cundiboyacense	Payanés	Misak	Paisa
<b>Profesión u oficio asociado al dialecto</b>	Comerciante	Profesor	Conductor	Médico	Campesino
Malo - Bueno	4	5	4	4	4
Inferior - Superior	3	3	5	3	3
Desconfiable - Confiable	4	4	5	4	5
Grosero - Amable	5	4	4	5	3
Brusco - Tierno	4	3	3	4	4
Viejo - Joven	4	3	4	3	2
Aburrido - Divertido	4	5	3	4	3
Triste - Alegre	4	4	4	3	3

Feo - Bonito	3	3	4	4	1
Mal hablado - Bien hablado	4	5	3	4	4
Pobre - Rico	4	5	5	5	4
Tonto - Inteligente	3	4	4	4	3
Enredado - Claro	4	4	5	4	5
Lejos de mi región - Cerca de mi región	3	1	4	5	3
Raro - Conocido	4	5	5	4	4
Desconfianza - Confianza	5	4	4	5	3

## Entrevista actitudes lingüísticas

**Nombre:** JLTTM10

**Edad:** 10

**En dónde vive:** Tapias.

**Con quienes vive:** abuelos.

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Mi abuelo habla.
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	En español hablan mis padres.
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande?	Estudiante de profesor.
¿Por qué?	Del colegio.
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Este es el Colegio Agronegocios Guambiano y aquí se habla guambiano y español
5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Este es el Colegio

	Agrapecuariø Guambianø y aqui se habla guambianø y español
6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No	Sí
¿Para qué?	-
7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?	E
10. ¿Tienes abuelos?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
(adicional)	-
11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?	G
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?	E

14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?	E
15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?	Artística
¿Por qué?	Porque se puede manejar el color.
16. ¿Te gusta la materia español?	Sí
¿Por qué?	Es el idioma del gobierno y se aprende historia.
17. ¿Sacas buenas o malas notas en español?	Buenas y malas.
¿Por qué?	No hago las tareas.
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?	E
19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?	Guambía
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?	Se habla el guambiano y aquí nació mi familia.
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?	Bien
22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?	K
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?	Ellos hablan español y

	nəsətrəs guambianə. - (difícil establecer diferencias)
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Mi abuelə lə usa y la mayoría de mi familia lə usa. Mis hermanəs grandes casi nə.
25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
26. ¿Te gusta la ropa de la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Pəcə
¿Por qué?	Pər el pantalón.
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?	Mis abueləs nə pueden el idiəma españəl pərə sí el guambianə.
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?	-(creə que sí sən buenas persənas)
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español o en guambiano? ¿Por qué?	Nə hijəs
Rta (a sobrinos u otros pequeños)	E
(adicional)	Ləs chiquiticəs nə pueden tantə guambianə, nə

	entienden.
30. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?	E
31. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?.	E
32. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?	Nə
¿Por qué?	-
33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?	Pəcə
¿Por qué?	A veces me equivocə un pəcə y tədəs se ríen.
34. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla guambiano o una persona que habla en español?	G
¿Por qué?	Mi abuelə dice que el que habla guambianə es buenə.
35. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Mi familia vive acá y sən guambianəs.
36. ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No	Pəcə
¿Por qué?	-(nə sən de mi familia)
37. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No	Sí

¿Por qué?	-
38. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano?	G
¿Por qué?	-

### Cuestionario 1

Pregunta	Respuesta
1. ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos, hablan igual guambiano?	Sí
2. ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los blancos?	No sé
3. ¿Distingo a las personas <i>blancas</i> por su forma de hablar español?	No sé
4. ¿Los <i>blancos</i> nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?	No
5.-¿Los <i>blancos</i> piensan que hablan mejor español que los guambianos?	Sí
6. ¿A los <i>blancos</i> les gusta cómo hablamos los guambianos?	No sé
7. ¿Alguna vez he sentido que a los <i>blancos</i> no les gusta como hablas español?	No sé
8. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener más amigos?	Sí
9. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener ser más rico?	No sé
10. ¿Me gusta hablar español?	No
11. ¿Me gusta el español que hablan los <i>blancos</i> ?	Sí



12. ¿Quién habla mejor español, los <i>blancos</i> o yo?	<i>Los blancos</i>
13. ¿Me parece que los <i>blancos</i> son groseros en su forma de hablar?	No sé
14. ¿Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que cuando hablo con <i>blancos</i> ?	No
15. ¿Intento imitar a la gente <i>blanca</i> ?	No sé
16. ¿Me gusta hablar guambiano?	Sí
17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?	No

#### Tabla de palabras

Palabra	Español (E) o Nam trik (N)
Grosera	E
Clara	N
Cercana	E
Importante	N
Familiar	N
Educada	E
Bonita	E
Fea	E

Poco clara	N
Amable	E
Alegre	N
Superior	E
Inferior	E
Sincera	N
Irrespetuosa	E
Inteligente	N
Tonto	-
Tolerante	E

### Cuestionario 2 - Matched guise

Binomio	Dialecto				
	Valluno	Cundiboyacense	Payanés	Misak	Paisa
<b>Profesión u oficio asociado al dialecto</b>	Campeño	Profesor	Conductor	Profesor	Profesor
Malo - Bueno	5	5	5	5	5
Inferior - Superior	4	4	4	4	4

Desconfiable - Confiable	5	5	5	5	5
Grosero - Amable	4	4	4	3	3
Brusco - Tierno	3	3	3	-	3
Viejo - Joven	4	4	4	4	4
Aburrido - Divertido	4	4	3	3	5
Triste - Alegre	5	5	2	2	4
Feo - Bonito	3	3	4	4	3
Mal hablado - Bien hablado	5	5	3	2	5
Pobre - Rico	3	3	4	4	5
Tonto - Inteligente	5	5	3	3	5
Enredado - Claro	3	3	4	2	2
Lejos de mi región - Cerca de mi región	5	5	4	4	4
Raro - Conocido	4	4	4	5	3
Desconfianza - Confianza	3	3	3	4	5

## Entrevista actitudes lingüísticas

**Nombre:** JDMMM9

**Edad:** 9

**En dónde vive:** Las delicias.

**Con quienes vive:** madre, abuelo (a) y tío (a).

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Es positivo para esta comunidad.
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Si entiendo sólo guambiano no entenderé al resto de las personas.
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande?	Veterinario.
¿Por qué?	Allí en Guambía.
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No	No sé
¿Por qué?	-
5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No	No sé
¿Por qué?	-

6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No	Sí
¿Para qué?	Para pøder cøunicarnø cøn tødas las persønas que nø entienden nuestra lengua.
7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?	Nø
Respuesta	-
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?	Nø
Respuesta	-
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?	E y G
10. ¿Tienes abuelos?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	G
(adicional)	Les habla y le hablan en guambianø.
11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?	G
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?	E

14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?	E
15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?	Matemáticas
¿Por qué?	Con 4 profesores habla guambiano / Me gusta aprender las tablas y distintas cosas.
16. ¿Te gusta la materia español?	Sí
¿Por qué?	Puedo leer varias cosas.
17. ¿Sacas buenas o malas notas en español?	Buenas
¿Por qué?	-(sí hace tareas)
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?	E
19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?	Las delicias
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?	El río.
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?	Bien
22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?	K
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?	Los guambianos no

	pødeməs hablar español pørque elləs se entienden de ətra fərma. / Nə se parecen, perə si preferirían hablar sí se parecerían.
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Me gusta cəmə luce.
25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Me gusta cəmə luce.
26. ¿Te gusta la ropa de la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Pəcə
¿Por qué?	Pøder ir a cualquier parte fuera de este país.
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?	Que también puedə ser cəmə elləs.
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?	El español es muy fácil de aprender y pør esə nə piensə nada.
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español o en guambiano? ¿Por qué?	Nə hijəs
Rta (a sobrinos u otros pequeños)	E y G
(adicional)	Si elləs nə entienden en español, perə me gustaría

	guambiano.
30. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?	E
31. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?.	E
32. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?	Nə
¿Por qué?	-
33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?	Pəcə
¿Por qué?	La gente sabe pensar mal de mí, que sən extranjerəs, que nə sən de pər acá.
34. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla guambiano o una persona que habla en español?	G
¿Por qué?	Es muy buenə pərque la persəna aprende muchə.
35. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Así səy.
36. ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Me gustan ləs que sən persənas buenas.
37. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden?	Sí



Sí/No	
¿Por qué?	-
38. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano?	E y G
¿Por qué?	-

### Cuestionario 1

Pregunta	Respuesta
1. ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos, hablan igual guambiano?	No sé
2. ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los blancos?	Sí
3. ¿Distingo a las personas <i>blancas</i> por su forma de hablar español?	No
4. ¿Los <i>blancos</i> nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?	Sí
5.-¿Los <i>blancos</i> piensan que hablan mejor español que los guambianos?	No
6. ¿A los <i>blancos</i> les gusta cómo hablamos los guambianos?	No sé
7. ¿Alguna vez he sentido que a los <i>blancos</i> no les gusta como hablas español?	No
8. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener más amigos?	Si
9. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener ser más rico?	No

10. ¿Me gusta hablar español?	No sé
11. ¿Me gusta el español que hablan los <i>blancos</i> ?	No
12. ¿Quién habla mejor español, los <i>blancos</i> o yo?	<i>Yo</i>
13. ¿Me parece que los <i>blancos</i> son groseros en su forma de hablar?	No
14. ¿Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que cuando hablo con <i>blancos</i> ?	Sí
15. ¿Intento imitar a la gente <i>blanca</i> ?	No
16. ¿Me gusta hablar guambiano?	Sí
17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?	No

### Tabla de palabras

Palabra	Español (E) o Nam trik (N)
Grosera	E
Clara	E
Cercana	N
Importante	N
Familiar	N
Educada	N

Bonita	E
Fea	E
Poco clara	N
Amable	N
Alegre	N
Superior	E
Inferior	N
Sincera	N
Irrespetuosa	E
Inteligente	N
Tonto	E
Tolerante	N

## Cuestionario 2 - Matched guise

Binomio	Dialecto				
	Valluno	Cundiboyacense	Payanés	Misak	Paisa
<b>Profesión u oficio asociado al dialecto</b>	Comerciante	Campesino	Médico	<b>Profesor</b>	Profesor
Malo - Bueno	4	5	3	4	4
Inferior - Superior	3	5	4	3	3
Desconfiable - Confiable	4	4	3	5	5
Grosero - Amable	5	4	4	5	5
Brusco - Tierno	3	5	2	4	4
Viejo - Joven	3	4	3	4	4
Aburrido - Divertido	4	5	2	4	4
Triste - Alegre	4	5	3	4	4
Feo - Bonito	3	5	3	5	5
Mal hablado - Bien hablado	4	4	3	5	5
Pobre - Rico	3	4	3	4	4

Tonto - Inteligente	4	4	3	5	5
Enredado - Claro	4	5	3	5	5
Lejos de mi región - Cerca de mi región	2	3	1	4	4
Raro - Conocido	4	5	1	3	3
Desconfianza - Confianza	4	5	3	4	4

## Entrevista actitudes lingüísticas

**Nombre:** JMUMM10

**Edad:** 10

**En dónde vive:** Guambía Nueva.

**Con quienes vive:** madre y abuelo (a).

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No	Nə
¿Por qué?	Nə sé hablarlə.
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Sé hablarlə
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande?	ədentóləgə
¿Por qué?	Nə sé.
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No	Nə sé
¿Por qué?	-
5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Para cə̀municarse.
6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No	Sí
¿Para qué?	Para cə̀municar.

7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?	E
10. ¿Tienes abuelos?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
(adicional)	Le hablan en guambiano y él responde en español.
11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?	G
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?	E
14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?	E
15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?	Español
¿Por qué?	Las lecturas
16. ¿Te gusta la materia español?	Sí

¿Por qué?	Las lecturas.
17. ¿Sacas buenas o malas notas en español?	Buenas
¿Por qué?	-(sí hace tareas)
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?	E
19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?	Bəgətá
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?	MənsəRate
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?	Bien
22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?	C
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?	Səməs diferentes en el hablar -(difícil establecer semejanzas, nə sabe)
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No	Pəcə
¿Por qué?	Me abuRe
25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Está bien que el guambiano sea así.



26. ¿Te gusta la ropa de la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Pəcə
¿Por qué?	Nə es muy abuRidə.
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?	Nada
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?	Nada
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español o en guambiano? ¿Por qué?	Nə hijəs
Rta (a sobrinos u otros pequeños)	E
(adicional)	-
30. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?	E
31. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?.	E
32. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?	Nə
¿Por qué?	-
33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?	Nə
¿Por qué?	-
34. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla guambiano o una persona que habla en español?	-
¿Por qué?	Nə sabe
35. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No	Sí

¿Por qué?	Nø sé
36. ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No	-
¿Por qué?	Nø sabe
37. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
38. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano?	E
¿Por qué?	-

### Cuestionario 1

Pregunta	Respuesta
1. ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos, hablan igual guambiano?	Sí
2. ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los blancos?	Sí
3. ¿Distingo a las personas <i>blancas</i> por su forma de hablar español?	Sí
4. ¿Los <i>blancos</i> nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?	No
5.-¿Los <i>blancos</i> piensan que hablan mejor español que los guambianos?	No sé
6. ¿A los <i>blancos</i> les gusta cómo hablamos los guambianos?	No sé

7. ¿Alguna vez he sentido que a los <i>blancos</i> no les gusta como hablas español?	No sé
8. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener más amigos?	No sé
9. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener ser más rico?	No sé
10. ¿Me gusta hablar español?	Sí
11. ¿Me gusta el español que hablan los <i>blancos</i> ?	Sí
12. ¿Quién habla mejor español, los <i>blancos</i> o yo?	<i>Yo</i>
13. ¿Me parece que los <i>blancos</i> son groseros en su forma de hablar?	No sé
14. ¿Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que cuando hablo con <i>blancos</i> ?	No sé
15. ¿Intento imitar a la gente <i>blanca</i> ?	No sé
16. ¿Me gusta hablar guambiano?	Sí
17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?	No sé

### Tabla de palabras

Palabra	Español (E) o Nam trik (N)
Grosera	E
Clara	E
Cercana	E

Importante	E
Familiar	E
Educada	E
Bonita	E
Fea	E
Poco clara	E
Amable	E
Alegre	E
Superior	E
Inferior	E
Sincera	E
Irrespetuosa	E
Inteligente	E
Tonto	E
Tolerante	E

### Cuestionario 2 - Matched guise

Binomio	Dialecto				
	Valluno	Cundiboyacense	Payanés	Misak	Paisa
<b>Profesión u oficio asociado al dialecto</b>	Campesino	Campesino	Campesino	Campesino	Campesino
Malo - Bueno	3	5	3	3	3
Inferior - Superior	3	4	2	3	3
Desconfiable - Confiable	3	4	3	4	3
Grosero - Amable	-	4	2	4	3
Brusco - Tierno	-	3	4	4	4
Viejo - Joven	4	4	5	4	3
Aburrido - Divertido	2	3	1	3	2
Triste - Alegre	4	3	2	2	2
Feo - Bonito	4	3	1	1	2
Mal hablado - Bien hablado	2	4	1	1	2
Pobre - Rico	4	3	3	2	3

Tonto - Inteligente	3	4	4	1	3
Enredado - Claro	3	5	1	1	2
Lejos de mi región - Cerca de mi región	4	3	3	2	3
Raro - Conocido	3	1	2	1	2
Desconfianza - Confianza	4	2	1	1	1

## Entrevista actitudes lingüísticas

**Nombre:** LVMTF10

**Edad:** 10

**En dónde vive:** Las Delicias.

**Con quienes vive:** madre, padre y abuelo (a).

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Es buenə.
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Así yə entiendo más a mis profesəres.
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande?	Cəntadəra púbrica
¿Por qué?	Me gusta.
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No	Nə
¿Por qué?	Creə que nə pərque hablan más el español.
6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No	Sí

¿Para qué?	-(para su profesión)
7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E y G
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?	G
10. ¿Tienes abuelos?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
(adicional)	-
11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?	G
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?	E
14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?	E
15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?	Matemáticas
¿Por qué?	Se pueden saber más números y se puede hacer



	rápido las cuentas.
16. ¿Te gusta la materia español?	Sí
¿Por qué?	Puedo aprender todo sobre cómo se habla y cómo se escribe.
17. ¿Sacas buenas o malas notas en español?	Buenas
¿Por qué?	-
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?	E
19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?	Popayán
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?	Es muy bonito, me gustan las casas.
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?	Bien
22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?	C
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	No sé
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?	Nos parecemos en la personalidad.
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Mis padres también lo usan.

25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Mis padres también lo usan.
26. ¿Te gusta la ropa de la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Es muy cómoda.
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?	Saben hablar muy bien y saben pensar bien.
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?	Saben hablar muy bien y saben pensar bien.
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español o en guambiano? ¿Por qué?	Nə hijos
Rta (a sobrinos u otros pequeños)	G
(adicional)	-(para que aprendan)
30. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?	E
31. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?.	E y G
32. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?	Nə
¿Por qué?	-
33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?	Pəcə
¿Por qué?	Un día estaba cən la profesora Ana Hilda y cəmə

	ella n̄ entendía el guambiano la pr̄fesera le sabía dar risa.
34. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla guambiano o una persona que habla en español?	E
¿Por qué?	N̄ sabe
35. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Aquí en este resguard̄ me sient̄ bien, y cam̄ viv̄ acá.
36. ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Mi padrino también es de allá de Pitayó y me gusta.
37. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
38. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano?	E y G
¿Por qué?	-

## Cuestionario 1

Pregunta	Respuesta
1. ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos, hablan igual guambiano?	Sí
2. ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los blancos?	No
3. ¿Distingo a las personas <i>blancas</i> por su forma de hablar español?	Sí
4. ¿Los <i>blancos</i> nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?	No
5.-¿Los <i>blancos</i> piensan que hablan mejor español que los guambianos?	No sé
6. ¿A los <i>blancos</i> les gusta cómo hablamos los guambianos?	Sí
7. ¿Alguna vez he sentido que a los <i>blancos</i> no les gusta como hablas español?	No sé
8. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener más amigos?	No sé
9. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener ser más rico?	No sé
10. ¿Me gusta hablar español?	Sí
11. ¿Me gusta el español que hablan los <i>blancos</i> ?	Sí
12. ¿Quién habla mejor español, los <i>blancos</i> o yo?	<i>Los blancos</i>
13. ¿Me parece que los <i>blancos</i> son groseros en su forma de hablar?	Np
14. ¿Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que	No sé

cuando hablo con <i>blancos</i> ?	
15. ¿Intento imitar a la gente <i>blanca</i> ?	No
16. ¿Me gusta hablar guambiano?	Sí
17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?	Sí

### Tabla de palabras

Palabra	Español (E) o Nam trik (N)
Grosera	E
Clara	E
Cercana	N
Importante	E
Familiar	N
Educada	E
Bonita	N
Fea	N
Poco clara	E
Amable	E
Alegre	N

Superior	E
Inferior	N
Sincera	E
Irrespetuosa	N
Inteligente	E
Tonto	N
Tolerante	E

### Cuestionario 2 - Matched guise

Binomio	Dialecto				
	Valluno	Cundiboyacense	Payanés	Misak	Paisa
<b>Profesión u oficio asociado al dialecto</b>	Profesor	Profesor	Conductor	Campesino	Comerciante
Malo - Bueno	5	5	4	3	4
Inferior - Superior	4	2	4	4	4
Desconfiable - Confiable	3	5	2	2	3
Grosero - Amable	5	5	5	4	4

Brusco - Tierno	3	3	3	4	4
Viejo - Joven	4	3	4	4	4
Aburrido - Divertido	3	3	4	2	4
Triste - Alegre	4	4	4	3	4
Feo - Bonito	4	4	3	3	3
Mal hablado - Bien hablado	5	5	3	5	4
Pobre - Rico	4	4	4	3	5
Tonto - Inteligente	5	5	4	4	5
Enredado - Claro	5	4	3	3	4
Lejos de mi región - Cerca de mi región	3	5	4	4	2
Raro - Conocido	5	5	1	1	2
Desconfianza - Confianza	4	4	2	2	3

## Entrevista actitudes lingüísticas

**Nombre:** NMUFF12

**Edad:** 12

**En dónde vive:** Santiago.

**Con quienes vive:** madre, padre y hermano (a).

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Es el idioma guambiano.
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Es el idioma de los blancos.
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande?	Enfermera
¿Por qué?	-(le gusta curar)
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No	No
¿Por qué?	No entienden guambiano.
5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No	Sí



¿Para qué?	-(para su profesión)
7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?	E
10. ¿Tienes abuelos?	No
¿En qué lengua hablas con ellos?	-
(adicional)	-
11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?	G
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?	E
14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?	E
15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?	Español
¿Por qué?	Habla de comunicar.

16. ¿Te gusta la materia español?	Sí
¿Por qué?	-
17. ¿Sacas buenas o malas notas en español?	Buenas y malas.
¿Por qué?	A veces nō hagē las tareas.
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?	G
19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?	Cali
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?	Es un lugar más bōnitō. Me gusta el zēlógicō.
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?	Bien
22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?	C
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?	Yō usō el vestido guambianō y usted usa diferente.
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Es el vestido de lās guambianōs. -(difícil establecer diferencias)

25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Así es el guambiano.
26. ¿Te gusta la ropa de la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Es bonita.
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?	Bien
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?	Bien
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español o en guambiano? ¿Por qué?	No hijos
Rta (a sobrinos u otros pequeños)	G
(adicional)	-(para que aprendan)
30. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?	E
31. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?.	E
32. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?	Sí
¿Por qué?	-
33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?	No
¿Por qué?	Unos niños se saben burlar.
34. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla guambiano o una persona que habla en español?	E

¿Por qué?	-
35. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-(su familia es así)
36. ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Sən buenəs.
37. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
38. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano?	E y G
¿Por qué?	Pərque el idioma guambiano es de ləs mayəres y el español es de ləs blancəs.

### Cuestionario 1

Pregunta	Respuesta
1. ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos, hablan igual guambiano?	Sí
2. ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los blancos?	Sí
3. ¿Distingo a las personas <i>blancas</i> por su forma de hablar español?	No

4. ¿Los <i>blancos</i> nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?	Sí
5.-¿Los <i>blancos</i> piensan que hablan mejor español que los guambianos?	No sé
6. ¿A los <i>blancos</i> les gusta cómo hablamos los guambianos?	Sí
7. ¿Alguna vez he sentido que a los <i>blancos</i> no les gusta como hablas español?	No se
8. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener más amigos?	Sí
9. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener ser más rico?	No sé
10. ¿Me gusta hablar español?	Sí
11. ¿Me gusta el español que hablan los <i>blancos</i> ?	Sí
12. ¿Quién habla mejor español, los <i>blancos</i> o yo?	<i>Los blancos</i>
13. ¿Me parece que los <i>blancos</i> son groseros en su forma de hablar?	No
14. ¿Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que cuando hablo con <i>blancos</i> ?	No
15. ¿Intento imitar a la gente <i>blanca</i> ?	No
16. ¿Me gusta hablar guambiano?	Sí
17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?	Sí

**Tabla de palabras**

<b>Palabra</b>	<b>Español (E) o Nam trik (N)</b>
Grosera	E
Clara	E
Cercana	N
Importante	E
Familiar	N
Educada	E
Bonita	N
Fea	N
Poco clara	E
Amable	E
Alegre	N
Superior	E
Inferior	E
Sincera	N
Irrespetuosa	N

Inteligente	E
Tonto	E
Tolerante	N

### Cuestionario 2 - Matched guise

Binomio	Dialecto				
	Valluno	Cundiboyacense	Payanés	Misak	Paisa
<b>Profesión u oficio asociado al dialecto</b>	Profesor	Profesor	Comerciante	Campesino	Conductor
Malo - Bueno	4	5	4	5	4
Inferior - Superior	5	4	5	4	5
Desconfiable - Confiable	4	5	4	5	5
Grosero - Amable	5	5	5	5	4
Brusco - Tierno	4	4	4	4	4
Viejo - Joven	5	3	5	4	5
Aburrido - Divertido	4	4	4	5	4
Triste - Alegre	5	5	5	5	4

Feo - Bonito	4	4	4	4	4
Mal hablado - Bien hablado	5	5	5	5	5
Pobre - Rico	4	4	4	4	4
Tonto - Inteligente	5	5	5	5	5
Enredado - Claro	5	4	4	5	5
Lejos de mi región - Cerca de mi región	1	5	1	5	5
Raro - Conocido	2	5	1	5	2
Desconfianza - Confianza	5	5	5	4	4



## Entrevista actitudes lingüísticas

**Nombre:** YYTTF10

**Edad:** 10

**En dónde vive:** Michambe.

**Con quienes vive:** madre, padre, hermano (a), abuelo (a), tío (a) y primo (a).

Pregunta	Respuesta
1. ¿Te gusta hablar en guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Mi hermanas y mi mamá me enseñan tədə en guambianə.
2. ¿Te gusta hablar en español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Hablə más buenə en español.
3. ¿Qué quieres hacer cuando seas grande?	Dəctəra
¿Por qué?	Ser dəctər es más buenə. Trabajar en həspitales.
4. ¿Crees que para esa profesión te servirá el guambiano? Sí/No	Nə
¿Por qué?	-
5. ¿Crees que para esa profesión te servirá el español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Se habla español.

6. ¿Piensas que aprender español sirve para algo? Sí/No	Sí
¿Para qué?	-(para comunicarse)
7. ¿Tienes hermanos más pequeños y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	E
8. ¿Tienes hermanos más grandes y en qué lengua hablas con ellos?	Sí
Respuesta	G
9. ¿En qué lengua hablas con tus padres?	G
10. ¿Tienes abuelos?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	G
(adicional)	-
11. ¿En qué lengua hablan los mayores en el resguardo?	G
12. ¿Tienes amigos fuera de la escuela?	Sí
¿En qué lengua hablas con ellos?	E y G
13. ¿En qué lengua hablas con tus compañeros del colegio?	E
14. ¿En qué lengua hablas con tus profesores?	E
15. ¿Qué materia de la escuela te gusta más?	Matemáticas

¿Por qué?	Es más buenə sirve para cə̀municarse.
16. ¿Te gusta la materia español?	Sí
¿Por qué?	-
17. ¿Sacas buenas o malas notas en español?	Buenas y malas.
¿Por qué?	A veces hagə mal las tareas.
18. ¿Qué lengua se habla más en la escuela, el español o el guambiano?	E
19. ¿Qué lugar te gusta más? ¿El resguardo, Silvia, Popayán, otro lugar?	Silvia
20. ¿Qué es lo que te gusta de Silvia/Popayán/el resguardo?	Para aprender español.
21. ¿Cómo te sientes en el resguardo/Silvia/Popayán? ¿Por qué?	Bien
22. ¿Te gusta la comida de la cafetería o la comida del kiosko?	C y K
23. ¿Crees que hay muchas diferencias entre los guambianos y la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Cuáles diferencias? ¿En qué se parecen?	Yə səy guambiana y tú mestiza. -(difícil establecer diferencias)
24. ¿Te gusta usar el traje guambiano? Sí/No	Sí

¿Por qué?	Aquí desde la directora usa traje.
25. ¿Te gustaría usar el traje cuando crezcas? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Es buena.
26. ¿Te gusta la ropa de la gente <i>blanca</i> ? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-(Es cómoda)
27. ¿Qué piensas de la gente que solo habla guambiano?	Bien
28. ¿Qué piensas de la gente que solo habla español?	Bien
29. Cuando seas grande y tengas hijos ¿les hablarás en español o en guambiano? ¿Por qué?	No hijos
Rta (a sobrinos u otros pequeños)	G
(adicional)	-
30. Cuando estás con alguien que no conoces ¿en qué lengua le hablas?	E
31. Si tú sales del resguardo ¿en qué lengua prefieres hablar?.	E
32. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en español?	Sí
¿Por qué?	Yo no hablo bien español.
33. ¿Te da pena que la gente te escuche hablar en guambiano?	No
¿Por qué?	Sí hablo bien guambiano.

34. ¿Quién te parece que hablar mejor, una persona que habla guambiano o una persona que habla en español?	E y G
¿Por qué?	-
35. ¿Te gusta ser guambiano? Sí/No	Sí
¿Por qué?	A veces mi mamá me dice que es buenə para ser guambianə.
36. ¿Te gusta la blanca que habla español? Sí/No	Sí
¿Por qué?	Nə sabe
37. ¿Crees que cuando hablas español las personas te entienden? Sí/No	Sí
¿Por qué?	-
38. ¿Cuál lengua te gusta más: el español o el guambiano?	E
¿Por qué?	-

### Cuestionario 1

Pregunta	Respuesta
1. ¿Tus padres, amigos, profesores, vecinos, abuelos, hablan igual guambiano?	Sí
2. ¿Mi forma de hablar español es diferente a la de los blancos?	No

3. ¿Distingo a las personas <i>blancas</i> por su forma de hablar español?	Sí
4. ¿Los <i>blancos</i> nos reconocen a los guambianos por nuestra forma de hablar español?	No
5.-¿Los <i>blancos</i> piensan que hablan mejor español que los guambianos?	No
6. ¿A los <i>blancos</i> les gusta cómo hablamos los guambianos?	Sí
7. ¿Alguna vez he sentido que a los <i>blancos</i> no les gusta como hablas español?	No
8. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener más amigos?	Sí
9. Si hablo como los <i>blancos</i> ¿podría tener ser más rico?	Sí
10. ¿Me gusta hablar español?	Sí
11. ¿Me gusta el español que hablan los <i>blancos</i> ?	No
12. ¿Quién habla mejor español, los <i>blancos</i> o yo?	<i>Los blancos</i>
13. ¿Me parece que los <i>blancos</i> son groseros en su forma de hablar?	Sí
14. ¿Me siento más cómodo cuando hablo español con personas guambianas que cuando hablo con <i>blancos</i> ?	No
15. ¿Intento imitar a la gente <i>blanca</i> ?	Sí
16. ¿Me gusta hablar guambiano?	Sí
17.- ¿Me gustaría cambiar mi forma de hablar español?	No

**Tabla de palabras**

<b>Palabra</b>	<b>Español (E) o Nam trik (N)</b>
Grosera	E
Clara	N
Cercana	N
Importante	E
Familiar	N
Educada	E
Bonita	N
Fea	N
Poco clara	N
Amable	E
Alegre	N
Superior	E
Inferior	N
Sincera	E
Irrespetuosa	E

Inteligente	N
Tonto	E
Tolerante	N

### Cuestionario 2 - Matched guise

Binomio	Dialecto				
	Valluno	Cundiboyacense	Payanés	Misak	Paisa
<b>Profesión u oficio asociado al dialecto</b>	Profesor	Profesor	Comerciante	Campesino	Profesor
Malo - Bueno	5	5	5	5	5
Inferior - Superior	4	2	4	4	4
Desconfiable - Confiable	3	3	5	3	3
Grosero - Amable	4	3	4	5	5
Brusco - Tierno	4	5	3	3	4
Viejo - Joven	4	5	4	4	5
Aburrido - Divertido	5	4	5	4	4
Triste - Alegre	4	5	4	5	5



Feo - Bonito	5	4	5	5	4
Mal hablado - Bien hablado	4	4	4	4	4
Pobre - Rico	5	5	5	5	5
Tonto - Inteligente	4	4	4	4	4
Enredado - Claro	4	4	4	4	5
Lejos de mi región - Cerca de mi región	5	5	5	5	4
Raro - Conocido	4	3	4	4	3
Desconfianza - Confianza	5	4	5	5	5

## Anexo E. Transcripción entrevista profesor y coordinador

### Entrevista coordinadora

#### 1. ¿Cuántas instituciones educativas hay en Guambía?

"Aquí en el resguardo indígena de Guambía hay 3 instituciones, el *Colegio Agropecuario* pertenece a un centro educativo que tiene 12 sedes, esta es la principal. Alrededor está *La marquezá, Chimán, Michambe, Cacique, Delicias, Guambía nueva, Bujíos, Trébol, La peña del corazón* y esta es que es el *Agropecuario Guambiano*. La otras instituciones son: *La campana* y el colegio *El Canal* que también tiene varias sedes".

#### 2. ¿Cómo es la estructura educativa en Guambía? (cuántas escuelas, qué tipo de escuelas, a partir de cuánto tiempo se constituye el sistema etnoeducativo?)

"Dentro del resguardo de Guambía se ha venido trabajando con un currículum, que no es propio pero que se está tratando de hacer donde haya una educación bilingüe pues la mayoría de los docentes son misak y la principal clase que dictan es en nam trik, en guambiano. Se ha venido trabajando desde el año 85 esto, se ha venido inculcando el primer proyecto educativo y ya llevamos cinco proyectos educativos misak. Ya con ese formato se ha venido trabajando hasta ahora, pero se están tratando de modificar nuevas formas de currículum propio entonces estamos en ese proceso."

#### 3. ¿De qué forma están desarrollando el proyecto misak etnoeducativo?

"Inicialmente desde esa época, del 85, nos basábamos en la mayoría de escuelas ya que no existían instituciones como las llamamos actualmente. Se trabajaba con el currículum del ministerio, pero también trataba de implantar lo propio, o sea, el nam trik y de qué manera nosotros como misak vamos a rescatar los valores propios. Usted sabe que en la educación de las comunidades indígenas se están perdiendo cada vez más los valores

propios y por eso estamos en un proceso de construcción para poder volver a nuestra propia educación, y valorar lo propio porque de eso se trata.

### 3.1 ¿Y el rescate se hace con los profesores y el cabildo?

“Sí, la principal autoridad de los resguardos indígenas son los cabildos mayores. La estructura del cabildo está conformada por un gobernador, un vicegobernador, dos secretarios generales, diez zonas de alcalde alrededor de todo el resguardo y cada uno tiene sus alguaciles; y con ellos siempre ha habido diálogo para poder trabajar diferentes proyectos por el cabildo. Entonces, directamente nosotros con el cabildo estamos en el programa de educación y empezando cada año escolar nosotros nos reunimos, todas las sedes, todas las instituciones, aquí en el Colegio Agropecuario para planear todas las actividades que se van a llevar a cabo durante el año escolar”.

### 4. ¿Quién toma las decisiones con respecto al plan curricular?

“La institución en unión con el cabildo.”

### 5. ¿Cuál es el organigrama de la escuela?

“Tenemos 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. Todo es en espiral”.

6. ¿Quién nombra a los docentes? (ministerio, cabildo, director colegio, etc.)

“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. Pero en este caso hay mucha gente preparada, hay bachilleres, hay muchos profesionales, entonces ya se puede hacer concurso con ellos siendo misak.

También sucede que cuando hay un colegio que no tiene especialidad misak, entonces se puede nombrar con la autoridad del cabildo un docente mestizo, por lo contrario, tiene que ser misak. Primero se paga por medio de transferencias al docente que es contratado y si es nombramiento, porque de planta no hay sino solo provisional, el mismo departamento lo nombra por medio de la gestión del programa de educación del cabildo.”

7. ¿Quién diseña los programas de cada asignatura?

“Los mismos docentes según la necesidad”.

8. ¿Qué nivel de autonomía tienen los docentes para desarrollar sus estrategias didácticas?

“En diferentes épocas se trabajó con distintos planes educativos, pero cada año que pasa se han ido modificado de acuerdo a las necesidades”.

8.1 ¿A través de qué vertientes se maneja el proyecto institucional?

“Los programas de cada profesor deben estar ligados a los cuatro espirales”.

9. ¿Cuántas asignaturas se dictan en primaria y cómo están relacionadas con los espirales?

“Se trabaja con los cuatro espirales: territorio, cosmovisión, usos y costumbres, y autonomía. Alrededor de esos cuatro espirales hay 16 fundamentos, cada uno tiene cuatro. De acuerdo a esos 16 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 al 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 profesor**

1. ¿Cuál es su formación académica?

“Soy Licenciado en básica primaria, estudié en la Universidad Pontificia Javeriana e hice profesionalización de bachillerato pedagógico con La normal superior de señoritas de Popayán José Eusebio Caro”.

2. ¿Hace cuánto tiempo trabaja en esta escuela?

“Alrededor de 8 años.”

3. ¿Cuántas son las asignaturas que ven los niños de 5to?

“En quinto se ve matemáticas, geometría, español (aquí tenemos escritura y ortografía), sociales (que comprende historia, geografía y competencias ciudadanas), educación física, religión, ética y valores, educación artística (la cual está dividida en danza, música y manualidades), inglés, nam trik, ciencias naturales, tecnología e informática. En las clases yo hago los dibujos en el tablero para que ellos aprendan a dibujar porque de hecho ellos casi no aprenden.”

4. ¿Cuántas de esas dicta usted?

“De esas 9 yo dicto 6.”

5. ¿Cuáles son las materias del área lingüística?

“Español (con ortografía y escritura) , nam trik, inglés.”

6. ¿Usted cree que la intensidad horaria es la adecuada para lograr los objetivos curriculares?

“Creo que me está afectando en español porque cuando los niños van a las pruebas se las van a hacer en español y no en nam trik, ni en inglés, en inglés más vale poco. Entonces creo que está fallando allí, aunque ya se habló con la coordinación pero no se ha corregido eso.”

7. ¿Usted tiene autonomía para desarrollar el cronograma y el contenido de cada asignatura?

“El cronograma de actividades se hace general al comienzo del año, lo hacemos todos los profesores porque esta es una institución grande que tiene varias sedes y debemos construirlo entre todos. Sí tengo autonomía en el contenido de cada asignatura.

(adicional: “aquí cerca están las sedes de *Las delicias, Puente real, Cacique, Michambe, Pueblito, La cumbre, El Terranal, La campana*”.)

8. ¿En cuál asignatura observa usted que los niños tienen mayores dificultades?

“Tienen dificultades en matemáticas, español y sociales”.

### 8.1 ¿Por qué?

“Según lo que se les ha preguntado dicen que se les olvida lo que deberían saber de los años pasados. Lo que pasa es que los niños en la casa no estudian, incluso hay niños que dejan los cuadernos ahí en el salón, no tienen ese hábito de estudiar. Sobre todo hay falencias en español y matemáticas”.

### 9. ¿Hay materiales didácticos de los cursos de español y ortografía?

“Hay pero poco, hay cartillas de *escuela nueva* que es lo que más hay algunos otros como mapas pero poco, aunque se ha venido actualizando el material.”

### 9.1 ¿Cuál sería entonces la relación que tiene el proyecto educativo de la escuela con el de *escuela nueva*?

“Más que todo se relaciona con lo del aprender-haciendo”

### 10. ¿Qué cambios y qué sugerencias introduciría al programa si usted no lo diseña?

“Yo estoy preocupado por el horario de primaria ya que haciendo cuentas, no cuadra, se siente mucho más el día viernes cuando viene el profesor de inglés y me toca ir a dar una horita por allá en segundo o en cuarto, entonces las horas no cuadran los minutos y menos cuando es jornada continua. Se ha tratado de cuadrar pero no se ha podido, hay tiempos que van a faltar al final del año. Por ejemplo, de 8 a 8:55 hay una hora, 8:55 a 9:50 dos horas, hasta ahí estamos bien; luego con la tercera hora estamos de 10:20 a 11:10 o 15 terminamos la tercera hora, pero a las 11:30 están llamando a los niños de primaria para el almuerzo. Después los niños entran a la 1:30 y salen a las 2:40, entonces allí se nos está perdiendo un tiempo considerable, aparte de reuniones o imprevistos que

surjan. Entonces, por mucho que uno quiera cuadrar en palabras a la hora de la práctica no se va a poder, esto pasa en primaria, la campana suena para bachillerato”.

11. ¿Cree usted que los estudiantes tienen una actitud positiva hacia el español?

“Sí, lo que pasa es que como la lengua materna es el nam trik hay estudiantes que les hace falta profundizar más en el español”.

12. ¿Cree usted que los estudiantes tienen una actitud positiva hacia la cultura occidental/blanca?

“Sí, ellos están muy actualizados, qué más con el celular y el computador; sino que, la idea de lo oriental es más que todo de los mayores, como en ese afán de rescatar los valores, el vestido. Los niños ahora viven la moda, se ve hasta en los peinados”.

13. ¿Cuál cree usted que sea la mayor dificultad en los niños para aprender español?

“La forma en que arman las ideas, es por la estructura que ellos manejan que no es igual a la del español, ellos tienen que acomodarse a como uno piensa, eso es lo que he podido evidenciar; entonces hay algunas palabras donde confunden la o con la u, el problema es gramatical.



## Anexo F. Modelo ficha de observación

OBSERVACIONES DE CLASE #											
Asignatura:	Nivel:	No. de alumnos:			Horario:	Duración:	Fecha:				
OBSERVACIÓN OBJETIVA											
Organización espacial	Organización de la clase										Otros aspectos
	Saludos	Introducción del tema	Tema	Explicaciones	Actividades	Recursos Didácticos	Lengua de uso	Conclusión	Despedida	Tratamientos	Estrategias de comunicación

OBSERVACION CRITICA											
Organización espacial	Organización de la clase										Otros aspectos
	Saludos	Introducción del tema	Tema	Explicaciones	Actividades	Recursos Didácticos	Lengua de uso	Conclusión	Despedida	Tratamientos	Estrategias de comunicación

EL PROFESOR								
ACTITUDES					CAPACIDADES			
En clase	Ante los alumnos	Ante el tema	Ante el error	Formación	Capacidad para la enseñanza	Preparación de las clases	Adecuación al nivel	Otros aspectos

EL ALUMNO					
Características del alumnado	Relaciones de grupo		Tipo de participación en clase	Actitud ante el error	Otros aspectos
	Entre alumnos	Alumnos-profesor			