Universidad de La Salle
Ciencia Unisalle

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras | Facultad de Ciencias de la Educación

1-1-2018

Características del proceso de aprendizaje del inglés de los jóvenes universitarios indígenas de la casa Misak en Bogotá

Heidy Dayana Martínez Rivero
Universidad de La Salle, Bogotá

Paula Alejandra Aguilar Herrera
Universidad de La Salle, Bogotá

Alejandra Cocoma Reyes
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas

Citación recomendada

Martínez Rivero, H. D., Aguilar Herrera, P. A., & Cocoma Reyes, A. (2018). Características del proceso de aprendizaje del inglés de los jóvenes universitarios indígenas de la casa Misak en Bogotá. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/545

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS INDÍGENAS DE LA CASA MISAK EN BOGOTÁ

Heidy Dayana Martínez

Paula Alejandra Aguilar

Alejandra Cocoma Reyes

Tabla de contenido

Tabla de contenido 2

Resumen 4

Abstract 4

Résumé 5

Introducción 6

1. Situación problemática 8

2. Objetivo general. 9

3. Objetivos específicos. 9

4. Antecedentes de la enseñanza del inglés en comunidades indígenas 10

5. Enfoques teóricos. 11

5.1. Políticas lingüísticas en Colombia. 12

5.2. Etnoeducación en Colombia. 14

5.3. Universidad y universidad indígena. 16

5.4. Concepción de población indígena e indígena. 17

5.5. Los indígenas Misak. 18

5.7. Educación bilingüe en la comunidad Misak. 20

6. Metodología del estudio de caso 21

7. Análisis de resultados 24

7.1. Observación del grupo de estudiantes indígenas. 24

7.2. Categorías establecidas en el proceso de enseñanza – aprendizaje. 26

7.2.1. Técnicas de enseñanza 26

7.2.2. Técnicas de aprendizaje 29

7.2.3. Competencia comunicativa y gramatical 30

7.2.4. Percepción de las habilidades lingüísticas..... **¡Error! Marcador no definido.**

7.2.5. Percepciones del aprendizaje ..... **¡Error! Marcador no definido.**

7.2.6. Asimilación de la tercera lengua a partir del español...... **¡Error! Marcador no definido.**

8. Conclusiones ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Bibliografía 44

Resumen

El siguiente ejercicio investigativo, cualitativo y de estudio de caso, se llevó a cabo durante el período 2017-2019 en el marco del curso *Inglés sin fronteras* de la red de pedagogía REDISAB (Red Diálogo de Saberes) y posteriormente, de manera desvinculada de aquella, en un trabajo conjunto de las docentes investigadoras con tres jóvenes universitarios de edades diversas, de la comunidad indígena Misak, bajo la línea de investigación *Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico* del Departamento de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle.

El trabajo informa sobre el proceso de aprendizaje del inglés de los jóvenes universitarios quienes, en la búsqueda de estrategias para cumplir con los requisitos académicos de sus instituciones, procuran conciliar su identidad cultural con el aprendizaje de una lengua extranjera –el inglés-. Las características del proceso de aprendizaje de una tercera lengua (su segunda lengua es el español) constituyeron el campo de interés al que las investigadoras dedicaron su atención.

Con base en los registros de diarios de campo, de entrevistas y de la observación participante de las docentes, a lo largo del estudio se estableció que el grupo de aprendices vive en una dicotomía entre las reglas de su cultura y las de la cultura citadina, y procuran conservar su identidad, mientras incorporan las reglas de la educación superior, utilizando la traducción y la transferencia entre idiomas. La observación y análisis de este proceso lleva el trabajo hacia la discusión sobre temáticas como las políticas lingüísticas en Colombia, jóvenes universitarios indígenas Misak y su educación bilingüe, y a establecer conclusiones en torno a ellas.

Palabras claves: Inglés, indígenas, características de aprendizaje, cultura Misak.

Abstract

The following investigative exercise was carried out during the period 2017-2019 in the English course *Inglés sin Fronteras* of the REDISAB pedagogy network (Red Diálogo de Saberes) and later in a disconnected way, together with the researchers and young people, in the

line of *Educational, Pedagogical and Didactic Research of the* Spanish, English and French Department of the Science Education Faculty at the La Salle University.

This article reports about the learning process of English of a group of young university students belonging to the Misak indigenous community, this being the field of interest that emerges from a qualitative research that is focused on the case study. Through field journals, interviews and participant observation, it is evident that indigenous students live in a dichotomy between the rules of their culture and the rules of city culture in order to preserve their cultural identity and incorporate the rules of higher education; likewise they use translation and transfer between languages. In this way, topics such as linguistic policies in Colombia, Misak indigenous university students and bilingual education in the Misak community are discussed.

Keywords: English, indigenous, learning characteristics, Misak culture.

Résumé

Dans le suivant exercice de recherche qui a été réalisé pendant la période 2017-2018 dans le cadre du cours "*Inglés sin fronteras"* du réseau de pédagogie REDISAB (Red Diálogo de Saberes) et par la suite d'une manière déliée du même, avec les chercheurs et les jeunes, dans la ligne de recherche de savoir éducatif, pédagogique et didactique du Département de la licence en espagnol et langues étrangères de la faculté de sciences de l'éducation de l'Université de La Salle.

Cet exercice de recherche a comme but montrer le processus d'apprentissage de l'anglais d'une groupe de jeunes indigènes universitaires qui appartiennent à la communauté indigène Misak, c'est un champ d'intérêt qui émerge d'une recherche d'ordre qualitatif qui est abordé dans l'étude de cas. Grâce aux journaux de bord, des entretiens, des observations on met en évidence que les étudiants indigènes vivent dans une dichotomie entre les règles de sa culture et les règles de la culture de la cité après vouloir conserver les caractéristiques de sa culture et incorpore les règles de l'éducation supérieure. De même, les étudiants utilisent la traduction et le transfert entre langues. De cette manière, on discute thématiques comme les politiques linguistiques en Colombie, les jeunes universitaires indigènes Misak et l'éducation bilingue dans la communauté Misak.

Mots clés: L'anglais, les indigènes, les caractéristiques de l'apprentissage, culture Misak.

Introducción

La presente investigación se llevó a cabo en la ciudad de Bogotá con tres jóvenes universitarios indígenas de la casa Misak de 19, 26 y 28 años de edad, en el período 2017 - 2019, bajo la dirección de estudiantes de pregrado de Licenciatura en Español, Inglés y Francés de la universidad de la Salle, en las instalaciones de ésta y de diversas bibliotecas locales. Se dictaron dos horas semanales de inglés, con una asistencia regular de los aprendices. El objetivo inmediato fue nivelar a los estudiantes para la presentación del examen de certificación de B1 exigido por sus universidades como requisito de grado. Posteriormente, de manera autónoma, las investigadoras, que a su vez fueron las docentes, continuaron las clases en procura de observar y caracterizar el proceso de aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes.

Los estudiantes indígenas provienen del municipio de Silvia, ubicado en el departamento del Cauca y arribaron a Bogotá con el fin de continuar y terminar sus estudios de educación superior para retornar a su comunidad, con sus nuevos conocimientos, en procura de ser agentes de cambios positivos en ella. Durante el transcurso de sus estudios universitarios, estos jóvenes se han encontrado con la necesidad de aprender inglés como requisito de grado en sus instituciones universitarias, lo que empezó a retrasar su proceso académico. Frente al desafío, los estudiantes indígenas se han visto obligados a buscar medios que los ayuden a mejorar sus habilidades comunicativas en lengua extranjera. En este proceso, contactaron a la red de pedagogía REDISAB, la cual abrió un espacio llamado *"inglés sin fronteras"* junto a profesores voluntarios.

La red tenía como objetivo ayudar a los jóvenes y adultos de diferentes etnias con el aprendizaje del inglés. Para ello, se creó un grupo con cinco participantes, de los cuales tres eran de la comunidad indígena Misak y, dos de la comunidad Zenú, en un rango de edad entre 18 a 25 años. Recibieron sus clases con una profesora voluntaria de inglés. Al cabo de un tiempo, la colaboración con la red de pedagogía se dio por terminada, sin embargo, las clases se siguieron impartiendo a los tres jóvenes de la comunidad Misak. Así, los tres aprendices se convirtieron en la población de estudio de las investigadoras de este trabajo.

Ya durante el proceso de observación participativa y el registro de los diarios de campo, que resultaron de un acercamiento más íntimo con este grupo de jóvenes, se apreciaron ciertos rasgos distintivos en el proceso de aprendizaje. Uno de ellos – y, además, una de las razones por las que se empezó este proceso de investigación-, es que el inglés sería su tercera lengua: una lengua extranjera (LE o lengua meta LM). Su segunda lengua es el español (L2), que aprenden desde que están en básica primaria y de la que aprenden todas las habilidades comunicativas, y su lengua materna es el Namtrik (L1), cuyas características fonéticas imponen un reto para el aprendizaje de otro idioma, además de que el marco de pensamiento involucrado en una y otra lengua provoca un choque cultural entre la identidad indígena y la cultura urbana.

Para el grupo de estudiantes Misak, la cultura de ciudad intenta imponerles un idioma ajeno provocando que su lengua autóctona pierda valor, obligándolos, de este modo, a entrar a las lógicas de la globalización, por medio del inglés. De acuerdo con lo anterior, se analizaron varios factores que pudieran influir en el aprendizaje del inglés como segundo idioma en el grupo de estudiantes indígenas: por un lado, se revisó la forma de enseñanza del inglés en Colombia. A través de la lectura de los diferentes planes nacionales de educación en lengua extranjera (Plan Nacional de bilingüismo, Colombia verywell, etc) fue posible advertir que es un reto significativo cumplir con los estándares de calidad y cobertura.

Así se determinó que los planes de estudio y modelos pedagógicos no dan resultados, generando entonces, bachilleres graduados con bajo desempeño en el idioma. Como consecuencia de esto se puede crear, a largo plazo, una desigualdad de oportunidades que repercute en los ámbitos sociales, políticos y económicos a nivel individual y colectivo dentro de las comunidades (Revisión de políticas Nacionales de educación, p, 34). Ahora, teniendo en cuenta las condiciones anteriormente mencionadas, en el proceso investigativo se llegó a determinar que debían contemplarse factores relacionados con las costumbres, tradiciones, reglas, procesos de enseñanza y comportamientos únicos de esta población, ya que estos tópicos requieren una atención especial al momento de enseñar el inglés como lengua extranjera, en el caso particular de los jóvenes universitarios indígenas Misak.

Es importante mencionar que existe una situación de desigualdad que debe encaminar a repensar la enseñanza de una lengua extranjera. Para esto, el Ministerio de Educación Nacional

ha implementado planes nacionales de inglés. Estos planes, siendo políticas gubernamentales, demandan incluir a todos los grupos étnicos de Colombia, para proporcionarles las mismas oportunidades, a fin de lograr resultados óptimos y equitativos para toda la población. Pero al momento de analizar las diferentes poblaciones a las que responde este plan nacional, se observó que son diversas y con necesidades distintas. Por consiguiente, la aplicación de manuales y estrategias didácticas generalizadas no estarían logrando el cambio necesario para mejorar el nivel de inglés.

Así, en concordancia con todo lo planteado antes, el estudio se realizó con el interés de conocer y describir las características del proceso de aprendizaje de los jóvenes universitarios de la casa Misak, durante su formación en inglés. Esto permitió identificar el papel que juega la enseñanza de este idioma en la comunidad y cómo los jóvenes universitarios Misak se enfrentan al reto de este aprendizaje para cumplir con los requerimientos de la educación superior en Bogotá. No saber inglés es una nueva forma de analfabetismo, lo que genera un problema de desigualdad de oportunidades, en especial para las clases baja y media, planteando, así, un reto en la política de educación para la paz que se lidera desde el Ministerio de Educación Nacional – MEN. Por otro lado, en el ámbito profesional como licenciadas en español, inglés y Francés, en la consecución del objetivo, el interés se extiende a comprender algunas coyunturas que existen entre la educación y la cultura en el terreno de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

1. Situación problemática

A causa del fenómeno de la globalización que demanda, constantemente, mantenerse en ‘conexión’ cuyo código de comunicación es la lengua inglesa, se exige a los diferentes gobiernos una movilización de sus políticas educativas en función de la incorporación de ésta a los diferentes sectores productivos de la sociedad. De esta forma, los diferentes gobiernos empezaron a reflexionar acerca del nivel de preparación que tiene su país para responder a esta exigencia. Colombia no es una excepción a este fenómeno, por lo tanto, empezó implementando el *Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Lenguas Extranjeras (2010-2014)*, pasando por el *Programa Nacional de Bilingüismo(2004-2019)*, hasta la actualidad con el *Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well (2015-2025).*

Pero existen desafíos que los planes propuestos por el gobierno no tienen en cuenta. Uno de ellos es la diversidad cultural que existe en nuestro país y de la cual parecen no contemplarse características especiales como las lenguas nativas, la identidad cultural que viene implícita en ellas, y las formas particulares de aprender y enseñar. Por lo mencionado anteriormente, el presente trabajo de investigación busca caracterizar las diferentes maneras como los estudiantes Misak aprenden una tercera lengua, cuáles son las estrategias utilizadas por el grupo de jóvenes, y aquellas a las que las maestras pudieran acudir para facilitar el proceso, teniendo presentes tópicos como los alfabetos, la fonética de las lenguas, las estructuras gramaticales, la pragmática del lenguaje en el desarrollo de las habilidades comunicativas y el contexto cultural de sus aprendices.

Lo planteado anteriormente, entonces, lleva a proponer la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuáles son las características del proceso de aprendizaje del inglés de los jóvenes universitarios indígenas de la casa Misak en Bogotá?**

2. Objetivo general.

Describir las características del proceso de aprendizaje del inglés del grupo de jóvenes universitarios, indígenas de la casa Misak.

3. Objetivos específicos.

- Identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los jóvenes indígenas para contribuir a su proceso de aprendizaje del inglés.
- Analizar las propuestas formativas en lengua extranjera y su desarrollo en el ámbito de las universidades en donde están los jóvenes indígenas.
- Identificar los factores culturales que inciden en el aprendizaje del inglés en los jóvenes Misak.

4. Antecedentes de la enseñanza del inglés en comunidades indígenas

Hacer una introducción a los antecedentes que ubiquen al lector en relación con la importancia de estos antecedentes para esta investigación, el proceso seguido en su elaboración, la cantidad de investigaciones encontradas, la manera como fueron clasificadas

México

- "Práxica docente critica de la enseñanza del inglés a infantes indígenas de México." Mario López Opar (2013)
- Objetivo: analizar criticamente la práctica docente de los profesores practicantes en inglés con niños d eprimaria, de la comunidad Oaxaca en México.
- Cualitativa-etnográfica.
- Conclusión: es necesario el respeto por las prácticas de la comunidad y basar la práctica docente en el contexto.

Venezuela

- "EsTrategias de desarrollo del español como segunda lengua para estudiantes indígenas universitarios". Luis Oquendo (2012).
- Desarrollar estrategias para el mejoramiento de la producción oral y escrita a partir de una mirada antroposociolinguistica.
- Cualitativa- investigación-acción.
- Conclusión: en el aprendizaje de una segunda lengua hay interferencias fonéticas, gramaticales y lexicales.

México

- "Mutilinguismo y educación bilingue" Nicanor Rebolledo & Maria del Pilar Miguez (2015).
- Objetivo: analizar la evolución que ha tenido el bilinguismo en el país en diferentes aspectos.
- Investigación teórica.
- Conclusión: hay una mejora en las investigaciones sobre bilinguismo en los últimos años.

México

- "Adquisición escolar del español y minusvaloración de las propias competencias linguisticas en estudiantes indígenas" Juan Sordo (2017).
- Objetivo: identificar las deficiencias en la educación indígena bilingue.
- Cualitativa.
- Conclusión: las dificultades linguisticas son pasadas por alto por profesores y directivos.

Colombia

- "La enseñanza del castellano como segunda lengua: una forma de inclusión social para la comunidad indígena Jebalá". Triviño & García (2015)
- Objetivo: identificar las estratégias de enseñanza-aprendizaje del castellano en niños de primaria a través del uso de las TIC's.
- Descriptiva explicativa.
- Conclusión: el manejo de la lengua nasa por parte d elos docentes es un factor necesario para favorecer el aprendizaje del castellano.

Colombia

- Implementación del programa nacional de bilinguismo en Colombia: un balance intermedio". Gercía & García (2015)
- Objetivo: analizar las actuales politicas linguisticas colombianas y los proyectos de bilinguismo.
- Investigación teórica.
- Conclusión: a pesar de existir una politica de enseñanza del inglés como lengua extranjera, está no ha generado mayores frutos y fomenta las incomodidades frente a la situación del bilinguismo en lenguas minoritarias.

Colombia

- "Educación propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia". Molina y Tabares (2014)
- Objetivo: identificar los rasgos configurativos de la cultura del ocio en el resguardo indígena San Lorenzo de Caldono.
- Etnográfica.
- Conclusión: La escuela como parte de la sociedad debe ser un espacio de interculturaidad por el cual el comportamiento y las actitud de los actores educativos sea abierto a la presencia de diferentes culturas.

Colombia

- "Elementos que determinan la construcción de identidad como aprendices de inglés en un context rural de cundinamarca" Tataiana Posse (2011)
- Objetivo: identificar los elementos que determinen la construcción de si mismo como aprendices de inglés en grado noveno.
- Participación.acción.
- Conlusión: los planes de vida de los estudiantes son afectados por una política que decreta que una población sea bilingue: el inglés como herramienta mercantilista.

Colombia

- "Hi! my name is Ñawi Chicunque Shunday" Diana Balcazar (2010)
- Objetivo: identificar y comprender aquellas características identitarias de los estudiantes indgenas con el fin de resaltar sus particularidades étnicas.
- Estudio de caso.
- Conclusión: los jóvenes indígenas se encuentran en una separación entre lo local y lo global al desar mantener sus características culturales e intregrarlas en su vida como estudiantes de educación superior.

Ver anexo

5. Enfoques teóricos.

Los conceptos que se presentan a continuación se desarrollan en torno a las palabras clave que permiten orientar el trabajo de investigación hacia la consecución de los objetivos planteados, además de que permiten a las investigadoras-docentes contrastar la práctica con lo establecido en la literatura. Igualmente, a través de ellos se aclaran dudas que permiten ajustar la metodología a favor del progreso del trabajo y del ejercicio mismo de la enseñanza del inglés, al mismo tiempo que facilitan la comprensión de los resultados, plantear discusiones y llegar a las conclusiones que garanticen la utilidad del proyecto en próximas investigaciones, o para la continuidad de esta misma, si ése pudiera ser el caso.

A medida que se avanza en el desarrollo del marco teórico, con base en la revisión de diversos documentos académicos y técnicos gubernamentales, se abordan tópicos como las

políticas lingüísticas y la etnoeducación en el país con el fin de reconocer las rutas sugeridas para la enseñanza de la lengua extranjera, y cuál es el lugar que ocupan los pueblos autóctonos en ella. Así mismo, la concepción de *universidad y universidad indígena*, a través de la historia, para tener clara la función de ésta y cómo opera la educación superior en referencia a las comunidades étnicas. Por otro lado, se definió el concepto de *indígena*, para conocer qué caracteriza a esta condición y por qué se puede hablar de ellos como una comunidad en particular.

Hacia el final del recorrido teórico se hace una breve *descripción de la población Misak*, dado que es la comunidad sobre la cual se realiza el estudio de caso, a fin de explorar sus características culturales, políticas, económicas, y su entorno geográfico, para atender a ellas durante la realización del proyecto, mientras fuera pertinente. Finalmente, se describe el concepto de *plurilingüismo*, ya que los aprendices del inglés se convierten en conocedores de tres lenguas y, en ese caso, es preciso analizar la incidencia de este conocimiento múltiple en los procesos cognitivos que permiten el aprendizaje de varios idiomas. Por último, se hace una aproximación a la *educación bilingüe* en la comunidad Misak para conocer cómo se pon en ejecución, allí, la enseñanza de una segunda o tercera lengua y descubrir algunas de sus peculiaridades, fortalezas e inconvenientes.

5.1. Políticas lingüísticas en Colombia.

La Constitución Política de Colombia de 1991 reconoce la multiculturalidad del país. Así, desde esta perspectiva, y con una mirada ética que permite el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, este trabajo explora cómo se ha ido abordando, en la práctica y en la legislación, a través de la historia, el multilingüismo involucrado en la pluriculturalidad que nos caracteriza como población. Con base en este recorrido documental, la investigación se orienta sobre la base del conocimiento acerca del lugar que ocupan las más de setenta lenguas existentes en el territorio (Fandiño y Bermúdez, 2015) y las políticas y procedimientos del gobierno para preservarlas y garantizarles un estado de igualdad con la lengua mayoritaria del país, y con las lenguas extranjeras.

Desde la promulgación de la constitución de 1991, con la consideración de la diversidad lingüística de nuestro país se reconoció el derecho a la educación bilingüe. Así, el artículo diez de este documento reconoce la variedad de lenguas y dialectos en concordancia con la

multiplicidad de grupos indígenas. La promulgación de estas normas concentró la atención en los derechos educativos de los indígenas con respecto a sus idiomas, y en la creación de políticas y programas de educación bilingüe. Sin embargo, los derechos consignados en la Constitución Política respecto al tema, requerían de mapas de ruta específicos para facilitar su ejercicio, por lo que el gobierno lanzó la *Ley de Lenguas Nativas* (ley 1381 de enero de 2010) la cual ha aspirado a proteger y mantener intactas las lenguas aborígenes y las culturas de dichos grupos.

Después de lo implementado con la nueva carta política, en 1994 la Ley 115 *(Ley General de Educación)* estableció la enseñanza obligatoria de una segunda lengua. Desde ese momento se empezó a hablar del concepto de *etnoeducación* que pretende garantizar los derechos lingüísticos de los diferentes pueblos étnicos del país quienes también deben aprender un idioma extranjero conforme a la ley y al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, respetando su lengua materna. A partir de la puesta en vigencia de la Ley 115, la mayoría de instituciones educativas del país determinaron el inglés como la lengua extranjera a enseñar (Ministerio de Educación Nacional –MEN, 2005), aclarando que según el último informe del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2017) acerca del uso y aprendizaje del español en el mundo, el idioma internacional hablado, por excelencia, tanto en lo cotidiano, como en los negocios, por delante del español, ha sido y sigue siendo el inglés.

Por lo anterior, el Ministerio de Educación ha creado diferentes planes para la enseñanza del inglés, como el *Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Lenguas Extranjeras (2010-2014)*, el *Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019)* y el *Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well (2015-2025*), ya mencionados en el título anterior. El primero fue una iniciativa para todos los ciclos de la educación, con la cual se pretendía instruir a los estudiantes y a los docentes a través de programas de formación, presenciales y virtuales. Los últimos, en particular, debían desarrollar habilidades pedagógicas y didácticas para la enseñanza del inglés en los ciclos de básica y media.

Por otro lado, el *Programa Nacional de Bilingüismo* se basó en los estándares de competencia comunicativa en inglés propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia – MCRE para las Lenguas. Su objetivo primordial sigue siendo formar ciudadanos capaces de comunicarse en inglés, a través del uso de las TIC. Por último, el *Programa Nacional de inglés, Colombia Very Well* se consolidó como una política de estado, a largo plazo, con el objetivo de

capacitar a los docentes tanto en el uso correcto de la lengua extranjera, como en la manera de enseñarla en las instituciones educativas. Así, los planes mencionados, al ser una política gubernamental, deben incluir a todos los grupos étnicos de Colombia, proporcionándoles las mismas oportunidades a fin de lograr resultados óptimos y equitativos para toda la población.

Sin embargo, al momento de analizar las diferentes poblaciones raciales a las que se dirigirían estos programas se evidencia que son diversas y con necesidades distintas. Dada esta situación, en el año 2014 el Ministerio de Educación Nacional diseñó un material impreso con el fin de contextualizar la enseñanza del idioma extranjero teniendo presente, específicamente, la realidad de los territorios indígenas, y sin necesidad de utilizar el español como medio de comprensión (Ross, 2013). De este modo, jóvenes indígenas de séptimo, octavo y noveno grado, en diferentes instituciones, han podido aprender inglés a partir de un libro elaborado en función de sus necesidades educativas.

Los fundamentos de las propuestas de enseñanza del inglés para comunidades indígenas consisten en la atención al contexto, la cultura y la pedagogía, haciendo hincapié en la motivación para el aprendizaje de la lengua en mención, alrededor de la multiculturalidad, y basándose en las diferentes estrategias que arrojan las prácticas. Además, la Dirección de Poblaciones Intersectoriales desarrolló un proyecto de atención para la población indígena en edad escolar, con el fin de mejorar las condiciones de calidad, cobertura y eficiencia, e impulsar el bilingüismo o plurilingüismo por medio de la enseñanza en lengua propia y la introducción del castellano como segunda lengua (Altablero, 2005).

5.2. Etnoeducación en Colombia.

Es importante hablar de etnoeducación en el país, dado que el concepto se encamina a diseñar y aplicar estrategias pedagógicas incluyentes de los grupos indígenas del territorio colombiano. Comprender el significado del término y todos los parámetros legales establecidos por los Ministerios de Cultura y de Educación alrededor de éste, permite determinar cómo se concibe la educación y la participación de los grupos autóctonos, particularmente para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Así mismo, permite reconocer algunos principios de la educación dirigida a las diferentes etnias, para saber qué tan incluyente es la educación en el país y qué métodos desarrollar para garantizar que lo sea.

Así, la *etnoeducación* es la formación académica ofrecida a grupos o comunidades indígenas, quienes cuentan con unas tradiciones, cultura y lengua propias. *La Constitución de 1991* reconoce la cultura de las comunidades en los artículos 7, 10,13,27,68,70 y 85 y la necesidad de brindar una educación según sus características, culturales, políticas y sociales. (Pulido, 2012). En términos de educación bilingüe, los artículos 10 y 27 señalan que el español es la lengua mayoritaria del territorio, aclarando que las lenguas de los grupos étnicos deben ser reconocidas independientemente del lugar donde se usen. En el artículo 27 también se afirma que "la educación indígena debe ser bilingüe, comprendiendo que en su territorio se utiliza su idioma, pero estableciendo que, ya que el español es la lengua oficial del país, es necesario aprenderla".

Por otro lado, en la *Ley General de Educación (Ley 115)*, artículo 55

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Así mismo, el artículo 57 resalta que "es importante ahondar en los estudios de las lenguas autóctonas presentes en el territorio, y en el manejo de la lengua materna y el español de manera equilibrada".

El decreto de 804 de 1995 del MEN, en acuerdo con la Organización Nacional Indígena colombiana- ONIC, reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, determinando a ésta como parte del servicio público educativo y comprometiéndose a la elaboración de planes colectivos para tal fin, de modo que los distintos miembros intercambien saberes y experiencias para que el proyecto de vida de los indígenas se relacione con su cultura, su lengua y sus tradiciones (MEN,1995). Cada pueblo hace uso de su autonomía en los procesos educativos y se resalta la necesidad de la participación comunitaria para lograr esto.

En el artículo dos del mismo decreto se establecen ocho principios de la etnoeducación:

> la integralidad en los procesos de la educación y su relación con la realidad, el hombre y la naturaleza; la diversidad lingüística, entendida como las formas de ver el mundo expresadas a través de lenguas, que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones; autonomía en los procesos etnoeducativos y participación comunitaria en la orientación de

dichos procesos; interculturalidad, para conocer la cultura del otro y la propia en una interacción dinámica; flexibilidad en la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, así como la progresividad, refiriéndose a la investigación para la mejorar de esta educación y finalmente la solidaridad.

Por otro lado, se han propuesto iniciativas estatales para la protección de las lenguas minoritarias, como el *Programa de Protección a la Diversidad Lingüística* (Ministerio de Cultura, 2008), el cual tiene por objetivo ayudar a construir una política de protección y fomento de las lenguas autóctonas presentes en el país (PPDE, 2008), y a crear conciencia entre los grupos indígenas sobre el valor de ellas, así como a promover públicamente una política de aceptación de la diversidad del patrimonio lingüístico del país. Cabe señalar, igualmente, que la ONIC propuso distintos fundamentos para guiar el camino de la etnoeducación. Éstos fueron aceptados por el Ministerio de Educación Nacional y discutidos por los grupos indígenas que, llegados a un acuerdo, argumentaron que los grupos étnicos realizarían sus propios proyectos, ya que estas políticas públicas fueron planteadas desde el exterior de cada comunidad y se debían tener en cuenta los procesos organizativos comunitarios, sus formas propias de solucionar problemas y la identidad cultural (Revista educación y humanismo, 2008).

5.3. Universidad y universidad indígena.

Históricamente, la noción de universidad fue evolucionando hasta tomar su forma actual, con determinados objetivos y características que la conforman. El concepto moderno data de la edad media y se consolidó en Europa occidental, en Bolonia y París, aunque en las culturas: griega, arábiga y romana se encuentran antecedentes. En la época del robustecimiento de su concepción se le conoció como *Studium Generale*. La primera palabra se refería a que dicho lugar era una estructura acondicionada para estudiar y, la segunda, significaba que era una escuela para estudiantes de diferentes lugares (Gonzáles, O, P. 1).

A partir del siglo XVI las universidades se empezaron a transformar y a tomar conciencia de su tarea en la sociedad. Fue en este momento que se autoproclamaron como los sitios encargados de impartir educación superior (Gonzáles, O, p. 2), haciendo parte de un grupo de otros establecimientos con el mismo propósito, legalmente constituidos con el objetivo de

otorgar grados. Una de las universidades más antiguas y que, además, sirvió de modelo para las universidades de Latinoamérica, es la universidad de Salamanca, fundada en 1218 como Studium y, en 1219 como universidad, gracias al nombramiento del rey Alfonso X. Las universidades en América del Sur y Central se constituyeron de acuerdo al modelo de ésta (Gonzáles, O, p. 3).

Dada la diversidad cultural y de raza en el territorio latinoamericano, las comunidades autóctonas de diferentes partes del continente han llevado a cabo una lucha por la búsqueda de una educación sujeta a las necesidades y visión de las comunidades indígenas. En Colombia, la *universidad indígena* se concibe a partir del replanteamiento de la educación de manera que tenga en cuenta la identidad y la cultura como medio de atender a las necesidades actuales de los diferentes grupos étnicos (Consejo Nacional Indígena del Cauca, 2009).

El Ministerio de Educación Nacional, en junio de 2018, reconoció a la Universidad UAII (Universidad Autónoma Indígena Intercultural) como establecimiento de educación superior oficial, nombramiento que según el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) representa un hecho histórico como resultado de más de 47 años de resistencia. Dicha universidad educa a comunidades indígenas a partir de programas y experiencias locales encaminadas a la formación profesional, política, económica y cultural (UAII, 2009).

5.4. Concepción de población indígena e indígena.

Existen variadas definiciones de estos términos. La Organización Internacional para el Trabajo – OIT (1953) analizó las diferentes definiciones utilizadas por los gobiernos de los países y llegó a la conclusión de que no existe una definición única y universal de los mismos, así que se limitó a ofrecer una descripción de ellos, para identificar los grupos indígenas. Dicho así, y entre otras definiciones, se encuentra la que establece que las personas indígenas son los descendientes de una población que vivía en determinada geografía en el momento de la conquista. Otra, se refiere a las poblaciones tribales o semitribales con condiciones sociales y económicas menos adelantadas, en comparación a otras comunidades, y que, además, se rigen por costumbres, tradiciones o leyes propias (OIT, 1957).

Por otro lado, para la ONU (1987), las comunidades indígenas son sociedades que tienen continuidad histórica con los pobladores anteriores a la colonización y conquista en su respectivo

país. Se les otorga, de este modo, un rasgo distintivo al de los otros sectores de la sociedad que en la actualidad cohabitan su territorio en gran parte. Dichos grupos, están determinados a transmitir su visión y costumbres a las generaciones próximas con el fin de darle continuidad a su cultura. Para la presente investigación es de gran interés esta definición, por cuanto apoya y justifica el diseño y desarrollo de estrategias de la enseñanza del inglés, fundamentadas en el contexto cultural de los aprendices.

5.5. Los indígenas Misak.

La comunidad indígena Misak (o hijos del agua, la palabra y los sueños) se encuentran ubicados en el centro-oriente del departamento del Cauca, en los municipios de Silvia y Piendamó. También se encuentran algunas comunidades asentadas en los municipios de Totoró, Jambaló, Caldono, Inzá y Morales, y otros en menor cantidad en La Plata y La Argentina en el departamento del Huila. [1]La población tiene una cosmogonía estructurada siempre de manera dual, es decir que debe haber un equilibrio entre lo femenino y lo masculino, por ejemplo, el sol y la luna. También existe una persona importante: *Murbik*, el curandero tradicional, el que conoce todo acerca de las plantas medicinales y curativas. De igual manera, existe un mito de la creación de la comunidad Misak, el cual es narrado por las personas mayores que pertenecen a ella, y que permite describir a esta comunidad como hijos del agua

> Los derrumbes eran nacimientos o partos de agua de los Pishau, de los guambianos, gigantes sabios que comían sal de aquí, de nuestros propios salados, y no eran bautizados. Ellos ocuparon todo nuestro territorio, ellos construyeron (…) antes de llegar los españoles. (El origen de la gente del agua. Vasco, 1997, pág. 3).

Esta comunidad indígena aún conserva su lengua materna, el Namtrik, de la familia lingüística Chibcha, que además es parte fundamental de su cultura. La educación formal que se imparte a los miembros de esta población indígena se ha ido organizando a lo largo del tiempo, sin embargo, en la antigüedad, no era equitativa y se vulneraba de manera significativa la educación a las mujeres, ya que no era bien visto que estudiaran: ellas, solamente, debían encargarse de las labores de la casa. Incluso, los hombres de la misma comunidad las insultaban cada vez que las veían pasar hacia el colegio (Muelas, 2008, pág. 17).

[1] ONIC, “Misak, misak" ubicación indígenas Misak

Actualmente, la educación para esta comunidad indígena ha cambiado de manera positiva, ya que las mujeres y los hombres tienen igualdad de derecho para acceder a ella. Además, los jóvenes indígenas se han interesado de igual forma, en seguir sus estudios después de la educación media, es decir llegar a ser profesionales. Esto es, de muchas formas, un beneficio para ellos, porque no anhelan ser como eran sus antepasados.

> Sacrificios que se hacen con la expectativa de que el bachiller consiga un trabajo que no le obligue a vivir dependiente del duro trabajo de la tierra, y que le garantice mejores ingresos a él y a la familia. Los jóvenes tienen la meta de sobresalir, aunque no conozcan las implicaciones y exigencias de trazarse esas metas individualistas (Zapata y Popayán, 2008, pág. 23).

5.6. Plurilingüismo en Colombia.

Es necesario hablar de plurilingüismo, entendido como el uso de tres lenguas o más por una comunidad. Colombia es un país diverso lingüísticamente y cada comunidad que maneja su propia lengua hace uso, así mismo, del español, lengua mayoritaria del país, lo que las convierte en comunidades bilingües. Usar el término plurilingüe es necesario, ya que el agregar el aprendizaje del inglés en estas comunidades, convierte a sus integrantes en sujetos plurilingües.

Colombia es un país plurilingüe y multilingüe, ya que evidenciamos la coexistencia de varias lenguas en el territorio. Trillos y Extebarria (2002), citado por Fandiño & Bermúdez (2016), sugiere que Colombia es un país que se caracteriza por ser heterogéneo, complejo y políglota. Se estima que en el país existen aproximadamente setenta y cinco lenguas indígenas y dos lenguas criollas, además de una variedad de español dividido en subdialectos (Fandiño & Bermúdez, 2016).

En ese sentido, el MEN (1999) propone el plurilingüismo como una de sus prioridades educativas, ya que en esta heterogeneidad lingüística se encuentra el patrimonio representado en el desarrollo integral de la personalidad desde los primeros años de escolaridad (MEN, 1999). El Ministerio de Cultura señala que “El gobierno está comprometido con proteger y preservar la pluralidad y la promoción de las lenguas indígenas y criollas, ya que hacen parte indispensable y fundamental del patrimonio de la nación”.

Por lo anterior, se puede decir que las políticas lingüísticas del país están encaminadas al reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del territorio. Sin embargo, en concordancia con Fandiño & Bermúdez (2016), no es suficiente con reconocer la coexistencia de

lenguas y pueblos, sino que es necesario crear proyectos y programas etnoeducativos que promuevan el uso de las lenguas y la preservación de la identidad. Al respecto García & García (2012) evidencian las tensiones que existen debido a que las políticas lingüísticas del país no tienen en cuenta a las lenguas minoritarias.

5.7. Educación bilingüe en la comunidad Misak.

Observando el **anexo 10** del presente trabajo, es posible apreciar cómo está organizado el plan de asignaturas que la comunidad Misak recibe como parte de su educación formal, obligatoria en todo nuestro territorio nacional. Siendo el bilingüismo una política educativa nacional, se ha aplicado la enseñanza del inglés en todos los niveles educativos de la comunidad Misak, al igual que en las instituciones de educación superior a las que han tenido acceso gracias a todos los planes y programas que se han desarrollado para ello, y para facilitar el proceso, se les ha asignado un lugar de residencia en Bogotá donde pueden seguir conviviendo como comunidad, mientras algunos de sus miembros estudian una carrera profesional.

La enseñanza del inglés en las comunidades de jóvenes Misak ha estado en constante fortalecimiento y crecimiento, ya que el gobierno ha ampliado la calidad y la cobertura de la misma. Además, ha implementado la enseñanza del bilingüismo en las comunidades indígenas a través de su lengua nativa y del español. Es importante mencionar que en las universidades a las que los jóvenes pertenecientes a la comunidad indígena Misak asisten, deben tomar la asignatura de inglés como requisito para poder graduarse, sin importar el pregrado que cursen y del que aspiren a graduarse.

En la búsqueda de antecedentes se encontraron muchas investigaciones de corte social, como la recuperación de tierras y la resocialización de jóvenes de la comunidad que hicieron parte del conflicto armado, pero nada sobre la enseñanza de idiomas. Si bien, esta búsqueda de antecedentes de investigaciones que trabajaran la enseñanza de las lenguas extranjeras en comunidades indígenas arrojó pocos resultados, la búsqueda de material bibliográfico en varios lugares llevó a encontrar un texto que puede dar una posible razón del porqué no se han desarrollado este tipo de investigaciones en la comunidad. Se hace un breve recuento sobre él, a continuación

El documento *MøY PILA KURSENAMIK TATA KøLLIK MISAK-KUSRENøPELEIPA* (Cuarto Planeamiento Educativo Guambiano 1988-1989) es un currículo que contiene los temas, materia por materia, de hace 30 años. A pesar de ser un texto antiguo, nos muestra aspectos culturales e ideológicos que la cultura Misak ha querido preservar en su enseñanza. Según Muelas (1998): "si nos dejamos arrebatar la tierra, nuestra ciencia, nuestra cultura, nuestra autoridad propia, se acaban nuestras raíces y, con eso, todo se acaba". Esto influye también en la enseñanza de lenguas extranjeras

> […] El formar guambianos bilingües es importante, o sea, el conocimiento y el manejo plenamente adecuado de la propia lengua, seguirá siendo el vehículo de expresión propia de la forma como vemos el mundo, del pensamiento indígena, al cual se agregaría el conocimiento y el manejo suficiente de la lengua castellana (Muelas, pág. 18).

Esto quiere decir que, si bien, enseñan el español, éste queda relegado en segundo plano, pues el preservar su lengua y sus tradiciones representa lo más importante para la comunidad. Más adelante el autor menciona que el castellano se enseña como segunda lengua y que se hace por requerimiento:

> Recuperar la tierra, pero no recuperar cultura y pensamiento propio, no tiene sentido. Los blancos piensan que se recupera bien la tierra sólo cuando se llena de cultivos y de ganado, nosotros los indígenas pensamos que necesitamos además espacios para recorrer libremente y para que nuestros hijos encuentren dónde vivir y trabajar (Muelas, pág. 12).

Descrito lo anterior, al momento de diseñar estrategias pedagógico-didácticas para la enseñanza del inglés es necesario tener presente que, en el proceso, la ética del respeto a la diversidad, a los pensamientos, a las formas de ver el mundo es fundamental, de modo que no el idioma, sino la forma de darlo a conocer, debe ser conciliada con la preservación de la identidad de los aprendices, con la invitación constante a la apertura y a ver esta oportunidad de aprendizaje como una alternativa adicional para mejorar sus niveles intelectuales y de relación con los demás, tanto en lo personal, como en lo profesional.

6. Metodología del estudio de caso

El estudio de caso, de acuerdo con Tamayo y Tamayo (2003, p. 52 y 53) es un enfoque de investigación cualitativa, particularmente apropiada en situaciones en las que se van a realizar

observaciones exhaustivas sobre una evento, persona o grupo de personas, en referencia a su comportamiento específico en ciertas situaciones, su ciclo vital, o una parte él. Ejemplos de un estudio de casos es el de Piaget sobre la evolución cognitiva de los niños, o un caso de intoxicación en una comunidad, o el estudio antropológico del comportamiento cultural de una comunidad indígena.

Por otro lado, y de acuerdo con Stake (1998), esta perspectiva de investigación tuvo su origen en la investigación médica y psicológica, y ha sido extendida a la investigación social y educativa, ya que examina a cabalidad una faceta, una cuestión o ciertos acaecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo, convirtiéndola en una forma de observación procesual, ordenada y profunda de un caso en específico, como es el caso de la presente investigación cuyo objetivo es describir las características del proceso de aprendizaje del inglés, por parte de tres jóvenes estudiantes universitarios, miembros de la comunidad indígena Misak.

Esta investigación no se considera como una etnografía por no incluir una experiencia de desplazamiento y convivencia dentro de las comunidades por parte de las investigadoras, pese a que la observación es participante. El método de razonamiento es inductivo por estar basado en una experiencia particular de enseñanza del inglés a tres estudiantes de tres edades diferentes (18, 26 y 28 años), de cuyas conclusiones podrían establecerse principios más generales para aplicar en la enseñanza con otras poblaciones étnicas – o inclusive con cualquier otra comunidad bilingüe- en condiciones similares.

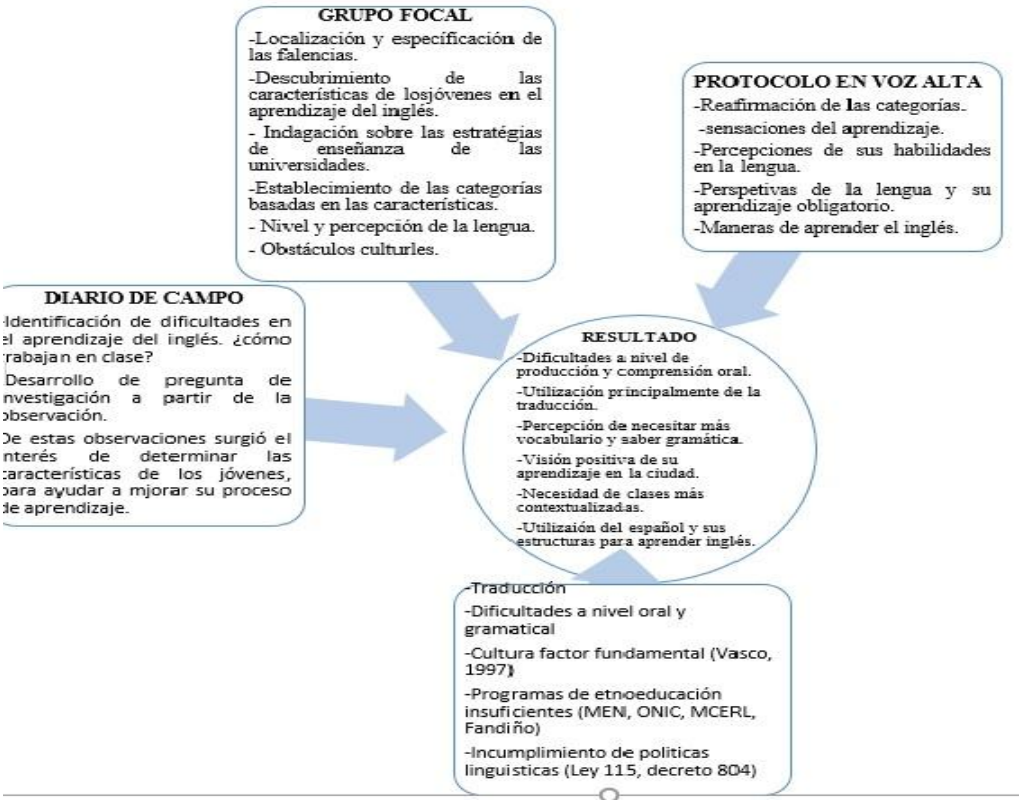
El proceso de investigación se realizó en varias etapas: observación del grupo de estudiantes indígenas durante las clases de inglés para identificar las habilidades comunicativas con mayor dificultad en su desarrollo. Luego se realizó la recopilación de información sobre las inquietudes de los estudiantes acerca de su propio proceso cognitivo, y las de las docentes sobre su ejercicio profesional con ellos. A continuación vinieron: la determinación de una pregunta de investigación, la revisión documental permanente para determinar la pertinencia del estudio, aclarar dudas y delimitar el campo teórico; Durante todo el proceso se hizo el registro de datos y de la información recopilada con los estudiantes. Por último, con la información sistematizada – permanentemente- se analizaron los resultados para llegar a las conclusiones.

Para la recopilación de datos se utilizaron: el diario de campo, el grupo focal y el protocolo en voz alta. Inicialmente, por medio de los diarios se hicieron descripciones de las clases para evaluar el estado y evolución de las situaciones individuales, grupal, institucional, organizacional y/o comunal. El diario de campo está ligado con la observación participante y es el instrumento de registro de datos del investigador de campo en el que éste anota sus observaciones de forma completa, precisa y detallada (Taylor y Bogdan, 1987).

Los grupos focales son una manera de recolectar datos a partir de una entrevista grupal, semiestructurada, la cual gira en torno a un tema propuesto por el investigador. Esta técnica permitió establecer las primeras categorías en el proceso de enseñanza del inglés, mediante un proceso inductivo, es decir, primero se analizaron los grupos focales y posteriormente se establecieron las categorías, a describir: técnicas de enseñanza y aprendizaje, competencias comunicativas y gramaticales, percepción de las habilidades lingüísticas, percepciones del aprendizaje y asimilación de la tercera lengua a partir del español. La entrevista fue diseñada con ocho preguntas referidas al proceso de aprendizaje del inglés, con la que se logró evidenciar falencias en los niveles de producción y comprensión oral que serán analizadas en los resultados.

El *protocolo en voz alta*, muy utilizado en los estudios de la composición, con hablantes L2 y LE (Flowers y Hayes, 1981), constó de seis preguntas enfocadas en recibir descripciones sobre las clases de LE/LM, en las universidades de los estudiantes atendidos en esta investigación, para reconocer las sensaciones que les provocaban las mismas. A partir de esta técnica fue posible establecer algunas perspectivas sobre LE de los aprendices, sus formas de aprenderla y así mismo, reajustar los nombres de las categorías encontradas con los grupos focales.

Según los resultados arrojados por las observaciones, grupos focales y los protocolos en voz alta, se generaron hipótesis sobre las estrategias implementadas por los estudiantes y por los docentes en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Así mismo, se determinó su grado de funcionalidad a partir de la triangulación que se resume en el siguiente gráfico de



triangulación:

7. Análisis de resultados

Los instrumentos de recolección de datos determinan la ruta para la revisión y reflexión investigativa sobre los resultados obtenidos, de tal modo que el recorrido por este apartado se realizará atendiendo al orden en que el uso de cada una de las técnicas de recolección de datos fue necesario. Presentados los datos, se irán haciendo los comentarios que permitan integrar la información en orden a establecer conclusiones que serán presentadas en el siguiente título.

7.1. Observación del grupo de estudiantes indígenas.

La *observación participativa* estuvo acompañada del registro en diarios de campo y se caracteriza por ser un proceso de reconocimiento de la población objeto de estudio, en el

transcurso mismo de la clase, en el que es caracterizado el proceso de aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que las docentes investigadoras revisan sus propias estrategias de enseñanza con el objetivo de ajustarlas a las necesidades de los aprendices. El proceso fue inductivo, es decir, desde la observación específica del grupo, hasta la caracterización de su aprendizaje aplicando principios más generales. Se llegó a determinar qué factores culturales, sociales, lingüísticos, cognitivos y políticos inciden en el proceso de aprendizaje y, con esta base, se interpretaron las estrategias cognitivas de los jóvenes para adquirir la lengua extranjera (LE) en el ámbito de la educación superior.

En la evolución del estudio, se llegó al uso de la técnica del *grupo focal* para conocer aspectos más profundos del aprendizaje del inglés del grupo, mediante una entrevista grupal y semiestructurada para, de manera puntual, encontrar dificultades con las habilidades comunicativas en inglés. Con esta herramienta fue posible establecer que uno de los aspectos fundamentales en el aprendizaje es la cultura, por lo que se procedió a aplicar la técnica del *protocolo de pensamiento en voz alta* para tener una perspectiva con respecto a la manera en que las clases de inglés de los estudiantes, en sus universidades, transcurren, y cuáles son sus estrategias para enfrentar las dificultades en la adquisición de L2, incluyendo el aspecto emocional en el proceso.

A continuación, se transcribieron los audios, producto del ejercicio de *protocolo en voz alta*, y se analizaron a través de ATLAS.ti[2], y de forma manual. Se encontraron características especiales en la enseñanza-aprendizaje del inglés con los universitarios Misak que se codificaron para evaluar su importancia y su relación con los objetivos del artículo investigativo. Así entonces, los rasgos similares se agruparon y se nombraron para crear categorías, como se observa en los siguientes ítems:

1. Técnicas de enseñanza y aprendizaje.
2. Competencias comunicativas y gramáticas.
3. Percepción de las habilidades lingüísticas.

[2] ATLAS. Ti. Programa de análisis cualitativo de datos asistidos por computadora.

4. Percepciones del aprendizaje.

5. Asimilación de la tercera lengua a partir del español.

7.2. Categorías establecidas en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

7.2.1. Técnicas de enseñanza

En las entrevistas con el grupo de estudio se evidenciaron diferentes técnicas de enseñanza utilizadas por los docentes de las respectivas instituciones en donde se preparan los jóvenes. Entre ellas están las *hojas de trabajo* o *worksheets*, cuyo principal objetivo es llenar los espacios con el verbo y la conjugación correspondiente al sujeto y al tiempo que se esté trabajando en clase**.**

Por otro lado, se encontró el método de *gramática-traducción* planteado por J. Seidenstücker, K. Plötz, H. S. Ollendor y J. Meidinger en el S.XVIII con el objetivo de aprender una segunda lengua a través del análisis detallado de las reglas gramaticales para, luego, aplicar este conocimiento obtenido en la traducción de oraciones y textos de la lengua meta (LM). Esta es la manera de trabajar la comprensión y producción escrita en la clase de inglés de las universidades de los jóvenes indígenas. Para la muestra, un pequeño relato de uno de los jóvenes:

"…ahorita acá tengo un taller, donde tenemos que traducir para la próxima clase y hacer una carta estos son los verbos...". La habilidad de comprensión escrita y la gramática son los dos aspectos que más se refuerzan a través de la traducción de textos.

En lo que concierne a las técnicas de enseñanza utilizadas para practicar y mejorar la producción escrita y oral se evidencia que el docente en clase realiza un trabajo de *traducción de su discurso*, es decir, da las instrucciones en español e inmediatamente realiza la traducción al inglés. Otro pequeño relato de un estudiante lo evidencia: "Digamos, él nos habla en español, y nos está traduciendo en inglés, siempre traduciendo en inglés y de vez en cuando él ya habla en inglés entonces como que es muy complicado escuchar". (Estudiante 1).

Como Sánchez, A. (1997) nos explica, "el método gramática- traducción de la lengua es un sistema de reglas que debe ser enseñado mediante textos y relacionado con las reglas y significados de la primera lengua (L1) (…)". El vocabulario se aprende mediante listas de

palabras y se pone especial énfasis en el grado de corrección de la traducción. Es importante aclarar que

> La traducción con fines didácticos es apropiada una vez que el estudiante haya adquirido ya un conocimiento básico de la lengua, puesto que se requiere un mínimo de vocabulario y de conocimiento de las estructuras gramaticales de LE. Así pues, su uso didáctico es particularmente apropiado a partir de los niveles A2 y B1 del MCER. Rodríguez, B. (2009)

Es decir que este tipo de método estaría bien empleado si la clase de los jóvenes indígenas fuera de nivel A2-B1, pero el plan de estudio está orientado al nivel A1 (Básico). Además, existen características fonéticas y lingüísticas a tener en cuenta, del idioma de esta población en especial **.**

En segundo lugar, encontramos la técnica de enseñanza con *enfoque comunicativo* usando *documentos base contextualizados, pero no auténticos*[3]. Este enfoque se viene construyendo desde la propuesta de los métodos audio-orales y audiovisuales planteados en España y Francia para la enseñanza, en el S.XX. A través de una evolución progresiva, el método del enfoque comunicativo tuvo fuerza después de los intensos debates en lingüística entre Noam Chomsky y David Hymes, los cuales dieron como resultado la premisa de que la lingüística no puede ignorar los problemas relacionados con el uso y los usuarios de la lengua (pragmática), iniciando así, una nueva era para la enseñanza de las lenguas extranjeras. (Beghadid. H, 2013).

Respecto a esta investigación, se encuentra que los profesores de las respectivas universidades utilizan este enfoque en la clase de inglés, ya que, si bien éstas se centran, la mayoría de veces, en el uso de técnicas como la traducción, la copia o rellenar espacios; se intenta hacerlas significativas integrando en los textos, tópicos cotidianos de Colombia o de diferentes partes del mundo y su cultura, con los temas gramaticales a tratar, implícitos.

[3] Los ejercicios auténticos, en el enfoque comunicativo, se refieren a que sean ejemplos extraídos de la realidad, por lo que la inmersión es fundamental. En caso de que no sea posible aquella, el uso de corpus lingüísticos es de suma importancia pues, los últimos, crean una base de datos del léxico y expresiones más usadas de un idioma por variedad dialectal. Por lo tanto, lo auténtico también está referido a la variedad dialectal de LE que se esté enseñando.

Ejemplos de comentarios de estudiantes que permiten realizar esta observación, son las siguientes:

"[…] temas varios... , digamos cosas cotidianas o algo de Colombia» (estudiante1)

- " […] sí tenía un tema cultural que dieron sobre China, sobre las comparaciones de la población, estatura, la comida, todo, infinidad de ejemplos que nos colocó ahí (estudiante 2)".

Por otro lado, las actividades de escritura van entrelazadas con la vida cotidiana del estudiante. En lo que se refiere a la producción oral, es a partir de estos mismos textos que el estudiante debe hablar. Así, el docente utiliza como estrategia adicional, formar grupos de discusión de los temas trabajados para que, posteriormente, pasen al frente a contar lo que escribieron: " […] Lo hacemos en grupo y él nos manda al frente de todos y toca hablar en voz alta, en inglés, en español y luego en forma negativa, en forma de preguntas..." (Estudiante 1).

Los *documentos bases contextualizadas no auténticos* son entendidos como materiales base para desarrollar las diferentes actividades en una clase de lenguas. Estos materiales pueden ser tanto visuales, auditivos, o escritos. Uno de sus objetivos es ayudar al docente a comenzar o introducir un tema. Estos documentos deben estar situados de forma que propongan, en primer lugar, actividades relacionadas con la cultura de LE, que se puedan poner en práctica por medio de la comunicación oral real. Generalmente, estos documentos son de especificación *no auténticos*, ya que como Aslim-Yetis, 2002 nos aclara «Ce document est dit authentique parce qu'il n'a pas été conçu à des fins pédagogiques mais à des fins communicatives ». Es decir, los documentos modificados para ser objetos de enseñanza en una clase, que han sido pedagógicamente modificados, no son auténticos, esto no quiere decir que no son válidos.

Por último, encontramos la retroalimentación, la cual, según la oficina de mediación de calidad de los aprendizajes, es muy importante para conseguir aprendizajes significativos y de calidad. Para la retroalimentación, en el caso de un entrevistado, se realiza la devolución y corrección del examen, mientras que, al otro, no se le entrega examen ni talleres, generando así problemas para la revisión de los errores y obstaculizando el proceso natural del ensayo-error que genere un aprendizaje significativo, como se documenta, brevemente, a continuación:

> […] nos hace retroalimentación, los califica... Si está bien, si está mal. Digamos... Esta parte no va así, esta parte tiene que ir así (Estudiante 1)

> No él los lleva tiene que ser como una evidencia para la universidad que estuvieron dictando los talleres o la clase y ellos siempre recoge y en los parciales pasa eso (Estudiante 2)

7.2.2. Técnicas de aprendizaje

En vista de sus dificultades en diferentes habilidades comunicativas, los estudiantes han desarrollado determinadas estrategias para pasar con éxito el curso de inglés en la universidad. Como se ha mencionado anteriormente, las leyes, planes y proyectos como la ley 115, el decreto 804 y el Plan Nacional de Bilingüismo a pesar de insistir en sus apartados sobre la etnoeducación, no tienen en cuenta la educación en lengua extranjera como el inglés, pues no existen planes, estrategias o métodos para la enseñanza de este idioma con estudiantes autóctonos de educación superior, por lo tanto en las universidades tampoco se encuentran planes que anticipen la participación de estudiantes indígenas en sus programas académicos.

> Estudiante 2: Bueno, esta está en inglés, es un video de un tema parecido al que estamos viendo (muestra el cuaderno) y esta es la traducción, y el rojo es la manera en la que yo escucho para poder traducir varias veces y como se pronuncian las palabras.

Para empezar a desarrollar el tópico de estrategias de aprendizaje se ha puesto como ejemplo, anteriormente, lo comentado por uno de los estudiantes en una de la sesiones de clase de inglés con las docentes investigadoras. Explicando el ejemplo, el grupo de estudiantes ha determinado los colores rojo y negro como estrategia para comprender mejor la lengua. Al preguntar la razón de esta práctica y de si esto tenía algún significado especial, respondieron negativamente.

Cuando los estudiantes hablan de traducción, no se refieren a extraer el significado en español (o en Namtrik). El grupo de investigación comprende este término como escribir la palabra en un formato fonético similar a las dos lenguas que manejan perfectamente, para hacerlo más entendible: “Yo copio como que... la manera en la que yo la escucho… y bueno como saber que: J- her y acá pues... Acá está con hache (h), esa es la manera en la que yo escucho para poder traducir y pronunciar (estudiante 2)”.

Debido a que los alfabetos fonéticos de cada uno de los idiomas, poseen grandes diferencias entre sí, los estudiantes han decidido realizar una transferencia de sonidos, desde el inglés al español, para comprender mejor. En esta estrategia de aprendizaje podemos observar la interdependencia lingüística entre las tres lenguas, es decir, la relación de dependencia mutua que se establece cuando varias lenguas entran en contacto (Salazar, L. 2006). Es a través de este fenómeno que los estudiantes comprenden aspectos estructurales de la lengua extranjera.

> Hablar de esta práctica lingüística implica, también, la necesidad de considerar la noción de transferencia del conocimiento lingüístico de un idioma a otro, pues es a partir de este último proceso que el aprendiz de una lengua extranjera muestra la asociación entre su lengua materna y la lengua meta objeto de aprendizaje (Salazar, pág. 46).

7.2.3. Competencia comunicativa y gramatical

Para hablar del aprendizaje del inglés fue necesario observar el nivel de manejo de cada una de las competencias comunicativas y gramaticales. Se entiende por habilidades comunicativas, las habilidades verbales de recepción (escuchar-leer) y las habilidades verbales de emisión (hablar-escribir) (Bernal & Solano, 1990). Se puede evidenciar que la habilidad oral de los estudiantes es problemática, tanto dentro como fuera del aula, con excepción de actividades limitadas de producción oral que se realizan en los parciales o en actividades que tienen como objetivo sacar una nota. El estudiante 1, en el ejemplo de la página 25, afirma que: “lo hacemos en grupo y él nos manda, en frente de todos y toca hablar en voz alta, en inglés, en español y luego en forma negativa, en forma de preguntas...”.

Es importante resaltar que la proposición de los *Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera (2006)* afirma que «el gobierno tiene el compromiso de crear las condiciones óptimas para que los Colombianos desarrollen habilidades comunicativas en una lengua extranjera conforme a los establecido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas», sin embargo, en las clases no se evidencia la creación de espacios donde específicamente se pueda practicar la producción oral, lo que muestra que las clases no están orientadas hacia el cumplimiento de lo establecido por éstos.

En ese sentido, el estudiante número uno afirma no contar con espacios suficientes para realizar actividades de producción oral dentro del salón de clase, tal y como lo podemos evidenciar en el fragmento de conversación con la entrevistadora, a continuación:

> Entrevistadora: ¿O sea que en tu clase casi no hablan? // Estudiante 1: No hay un espacio para conversaciones, digamos no es que haya una actividad que haya un diálogo que tú lo hagas con un compañero o como exposiciones... O.- en ese sentido no. (Estudiante 1).

Por otro lado, el estudiante número dos asegura que las clases en el aula intentan enfocarse en la producción oral, pero se termina hablando en español constantemente. Por lo general, se realizan grupos de trabajo para practicar inglés, pero la clase acaba siendo discutida en español, a pesar de la presencia del docente y la infracción constante a su exigencia de hablar en la lengua extranjera.

> […] el profe nos pone a hablar en inglés y él está presente, así como estamos acá y uno comienza y habla en inglés y cuando uno habla en inglés pues lo corrige y normalmente sale más en español que en inglés y ahí lo está corrigiendo, ahí está pendiente el profe', en el semestre o en el primer corte toca hacer grupo y las personas que estamos ahí toca estar pendiente hablar en inglés y hacer los ejercicios (Estudiante 2).

Se puede decir que, en relación con esto, el aprendizaje de LE no cumple con el enfoque orientado a la acción propuesto por el MCERL (2002) cuyo dictado es que el uso y aprendizaje de la lengua debe tener en cuenta las acciones que realiza el estudiante como individuo y agente social, con la finalidad de producir y entender textos que tengan relación con su contexto ya que, la clase, no se lleva a cabo en su totalidad en la lengua extranjera, por lo tanto su práctica y aprendizaje es limitada. Revisando diferentes páginas del cuaderno del estudiante, uno se da cuenta de que la forma de practicar la comprensión oral es a través de la traducción fonética coloquial[4] y junto con la traducción oral del docente durante las clases:

> Digamos esta es de las páginas de donde nos dieron el profesor, yo lo saco, lo copio esta es la. La traducción y este es como más… o sea, yo copio como que... la manera en la que yo la escucho…

[4] Se entiende no como la interpretación del significado de la palabra equivalente en español o en namtrik, sino como la escritura en inglés de dicha palabra utilizando los fonemas, en este caso, del español. Es decir, escribir las palabras como suenan

> y bueno como saber que: J- her y acá pues... acá está con hache (h), esa es la manera en la que yo escucho para poder traducir.

El estudiante afirma tener varias dificultades con esta habilidad comunicativa. Siendo una de las que más trabajo le cuesta mejorar: "Mmmmm (…) pues sobre todo lo que más se me complica es escuchar. Pues hay cosas, unas cosas que aún no sé, pero sí lo escribo, pero digamos que tú me hablaras en inglés y yo escuchara y escribir, no… pues sí escribo feo…".

Es importante resaltar que para ellos representa dificultoso pronunciar distintos fonemas del inglés porque algunos los fonemas consonánticos del Guambiano//Namtrik no existen en el alfabeto de su lengua materna y por ende, existe una complicación a nivel de la articulación fonética, que constantemente impide que puedan tanto producir, como identificar sonidos de la lengua extranjera. Por lo tanto, deciden *«españolizar»* los fonemas del inglés, es decir escribirlos en su segunda lengua para que resulten más comprensibles.

En ese sentido, cabe mencionar que las leyes, artículos y decretos que velan porque la educación dispuesta para los grupos étnicos del país tengan en cuenta sus características, culturales, políticas y sociales, no se está reflejando, en especial la ley 115 (Ley General de Educación) que establece una educación especial que tenga en cuenta la identidad de los grupos autóctonos del territorio, en conjunto con el decreto 804 (MEN & ONIC, 1995) que en uno de sus apartados para la educación integral de los indígenas establece, para este tipo de educación, la diversidad lingüística, la interculturalidad y la participación en los procesos etnoeducativos.

Por otra parte, en lo que concierne a la producción escrita, se evidencia la misma dinámica de traducción realizada en los ejercicios de comprensión oral, esta vez no desde el punto de vista fonético sino, morfológico de la lengua, con los textos escritos. Se observa que lo establecido en la ley 115 (1994) y el decreto 804 (1995) no se evidencia en el aprendizaje de la lengua extranjera del grupo de estudio de universitarios Misak, dado que, se encuentran diferentes dificultades al momento de realizar ejercicios de mejora de las habilidades comunicativas, teniendo en cuenta que su lengua materna no es el español sino el Namtrik y que los estudiantes deben hacer un proceso de traducción, a su lengua y al español, sino a la segunda lengua aprendida. En ningún ejercicio u observación se muestra alguna evidencia de que los

profesores y, en general, la universidad tengan conocimiento e incluyan en sus planeaciones estrategias que atiendan a esta necesidad.

Sin embargo, existen actividades de producción escrita bajo el enfoque basado en la acción que establece El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, dado que en ciertas actividades escritas se ve envuelto el contexto y la realidad de los estudiantes como parte de su aprendizaje, tal como uno de los estudiantes objeto de investigación lo menciona: "Es socializar, acá nos toca hacer una carta en solo inglés, que es lo que hice en las vacaciones ahí me falta esa parte (estudiante 2)".

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas establece que las formas de enseñanza y actividades deben estar ajustadas a las necesidades del estudiante y además ser adecuados al contexto y para poder relacionarse con él (MCERL, pág. 23). Basado en esto, el maestro pudiera generar estrategias y metodologías para que la clase sea productiva y amena para todos los alumnos presentes en el aula, sin embargo, se entiende la dificultad existente en referencia a organizar un plan de estudios que se ajuste a las necesidades de cada individuo, y que es por esta razón que dichas planeaciones se crean de manera estándar. Pero, pese a lo anterior, no se deben pasar por alto las dificultades que enfrenta un estudiante de grupo étnico con lengua propia, con el español como L2 y que además necesita aprender inglés (LE). El marco lingüístico trae consigo un sistema de pensamiento y cultural, con percepciones distintas sobre la realidad y formas de relación con los otros, lo que exige estrategias y metodologías ajustadas a esta demanda.

En lo concerniente a la escritura, las actividades de comprensión escrita, pueden también no estar respondiendo a las necesidades y al mejoramiento de las habilidades comunicativas del grupo de estudio. En ese sentido, las actividades de reforzamiento de la lectura en inglés se llevan a cabo por medio de las TIC's, un recurso beneficioso y práctico que sin embargo continúa estando desvinculado de los contextos de los estudiantes:

> Sí... Igualmente nos dan una página que se llama... ISL packs dónde pues...Nos mandan a leer constantemente, y siempre para la próxima como tener... Cómo leer digamos de la uno a la veinticinco saber leer eso y ya saber cómo que cuáles son los textos y siempre nos hacen quizá la primera clase (estudiante 1).

Dichas actividades se inclinan por el ejercicio de estímulo y respuesta, donde los estudiantes deben realizar la actividad con el fin de recibir una nota positiva. En todo caso, se insiste que la pertinencia de los temas sigue teniendo una brecha amplia en relación con las necesidades y el conocimiento del mundo de los estudiantes. Al respecto, es preciso mencionar que las clases que toman los alumnos no responde a cabalidad con los principios establecidos en el decreto 804 de 1995.

Se evidencia que los planes de estudio de las universidades no tienen en cuenta la posibilidad de presencia de estudiantes de culturas y lenguas diversas en el aula de clase, por lo tanto, la interculturalidad no estaría presente o parcialmente, en los estudiantes que son mayoría, es decir, los hablantes del español como lengua materna. Por último, en términos gramaticales los estudiantes también presentan dificultades en cuestión sintáctica y morfológica de la lengua:

> Sobre el sujeto y el sustantivo y a veces estaba confundiendo eso porque en inglés es todo, al contrario, entonces normalmente en español es "un carro bonito" en inglés es al contrario, entonces yo estaba cometiendo esos errores y pues bueno el Misak no tiene esa gramática todavía…pues yo me complico más digamos (...) Pues para escribir en inglés me complico si va el -a- o -con- o -en. (Estudiante 1).

Para Balcázar (2010), no sólo las lenguas autóctonas son un recurso para el aprendizaje, cuando se trata de estudiantes indígenas; el español es la lengua común pues la mayoría lo habla, por lo tanto, las relaciones gramaticales se realizan teniendo como base el uso del español porque esta fue lengua que les permitió hacer una comparación, y así un proceso de comprensión más cuidadosa, con la estructura del inglés.

En las clases de las instituciones de educación superior de los jóvenes, también se desarrollan actividades de diligenciamiento de hojas de trabajo para practicar aspectos gramaticales del inglés. Así lo afirma el estudiante uno: *"*La última clase...es esto (muestra el cuaderno). Digamos nos mandan a llenar sobre todo los verbos. Nos dan unos verbos, pues eso sí nos dieron... Para digamos verbos irregulares, verbos que es muy importante para aprender frases...".

Para los estudiantes, el aprendizaje de vocabulario, sobre todo verbos, es indispensable en el aprendizaje de la tercera lengua. Así lo expresa el estudiante uno

> Muchas palabras que existen en el español y en el inglés no existen en el vocablo de los indígenas Misak, generalmente léxico de tecnología, lo cual puede representar una dificultad para retener el vocabulario, pues no hay referencias claras del objeto o la idea existente que pueda darles paso a la memorización del mismo. (Estudiante 1)

7.2.4. Percepción de las habilidades lingüísticas

Para establecer esta categoría, se encontró que los estudiantes tienen diferentes percepciones frente a sus habilidades comunicativas se determinó que los estudiantes resaltan las habilidades donde poseen mayores dificultades. El énfasis se hace en la necesidad de ampliar el vocabulario y aprender más verbos:

> Sí, yo creo que la pronunciación por parte del vocabulario creo que tiene... es el error que estoy cometiendo porque digamos que aprender el vocabulario es como muy importante para poder aprender el inglés, el error mío es eso, tener el vocabulario muy limitado y también la pronunciación. (Estudiante 1).

El estudiante dos afirma tener problemas con la gramática, ya que sus bases del español no son muy buenas, por lo tanto, cuando empieza a ver un tema gramatical en inglés, él recurre a la gramática de su segunda lengua, pese a sus dificultades, ya que su lengua materna no cuenta con esta herramienta lingüística:

> Yo creo que yo aprendí eso cuando yo tenía debilidades en el inglés sobre la gramática me puse fue a averiguar, me tocó repasar más las reglas y ahí fue que empecé a entender el inglés y cuando nos pedían escribir en inglés y que era como escribir en español peor era todo al contrario y pues ahí fue que tenía mis errores y dificultades en esa parte. (Estudiante 2).

Como se evidencia en el testimonio, los estudiantes tomaron conciencia de la estructura del español cuando hallaron que las debilidades en el inglés ocurrían porque no comprendían su forma, así que realizaron un proceso de transferencia como afirma Balcázar, A (2010). Comprender las estructuras de su segunda lengua, les permitió realizar procesos de pensamiento que compararan y determinarán aspectos similares o diferentes entre esas lenguas, con el fin de

que les permitiera comprender y aplicar la estructura de una a la otra para entender esta última mejor. La dificultad de esta tarea también viene dada por la inexistencia de estudios de la gramática Namtrik, y de que no existe un sistema de escritura (Muelas, 1998), como lo afirma el estudiante dos en el siguiente comentario

> Pero pues digamos cuando estoy hablando en inglés yo no tengo esa gramática del Misak, entonces pues nos toca forzarnos a entender la gramática del español para poder entender la gramática del inglés, entonces digamos bueno yo me puse a leer y a averiguar sobre la gramática del español porque yo tenía debilidades en eso también y ahí fue que me di cuenta de los errores que estaba cometiendo. (Estudiante 2)

Con esto, podemos afirmar que una de las formas para poder mejorar su aprendizaje del inglés fue por medio del entendimiento de las reglas gramaticales del español, ya que su idioma materno es solo utilizado por vía oral y no ha desarrollado escritura, por lo tanto, es necesario implementar mejoras en la enseñanza del español, pues se aprecian vacíos teóricos de la lengua que pueden, como en este caso, ayudar a comprender mejor un tercer idioma.

7.2.5. Percepciones del aprendizaje

En el artículo escrito por Vasco *Misak Misak del siglo XXI, ¿hijos del agua o cascarones de indios?*, los indígenas de esta comunidad eran llamados guambianos. Posteriormente, fueron llamados Misak. No estuvieron de acuerdo con esto dado que este término sólo significaba *gente*, pero lo prefirieron sobre el término guambiano ya que éste último es una denominación dada por los conquistadores españoles lo que demuestra que aún hay una gran marca emocional de todo lo vivido en la conquista, que se mantiene presente por la tradición oral de sus antepasados. Esto sigue influyendo en su vida, hoy en día. El estudiante uno comenta al respecto:

> No pues digamos normalmente desde la conquista, antes de la conquista las comunidades tenían su cosmovisión, sus políticas y las creencias, pero pues desde la conquista para acá ha ido cambiando el español ha ido imponiendo religión y pensamiento externo es que es muy diferente con el pensamiento indígena, como los pensamientos… (Estudiante 1).

Cabe resaltar que en este mismo artículo Vasco, L. (2017) muestra los diferentes aspectos importantes que ha tenido a lo largo del tiempo la cultura en la comunidad indígena Misak,

siendo esto relevante para los procesos de aprendizaje de inglés, ya que influye de alguna u otra manera, en lo expresado por el entrevistado, como se evidencia en el anterior ejemplo. Así, se generan diferentes perspectivas y percepciones en relación con el aprendizaje de la lengua inglesa en la universidad. En relación con lo dicho por el estudiante Misak, se agrega lo siguiente:

> […] El pensamiento de los blancos es como muy lineal, el de un indígena es como muy digamos se puede decir en círculos… sí y el círculo abarca muchas cosas: abarca la familia, los niños, la naturaleza, los ríos, todo, la amistad como se habla todo, en cambio los de un blanco no, solo si usted fija un punto, es llegar a eso punto y ahí se pierde no hay más si en cambio el de nosotros es diferente y pues como la cultura de las lagunas pues nosotros tenemos la creencias que somos hijos del agua porque allá hay dos lagunas que están en el páramo están dentro del resguardo y pues pa' llegar allá se demora como caminando tres horas y pues la laguna, una laguna la hembra se llama Ñimbe y el macho se llama Ñemi… ese es nuestro idioma y pues ya pasándolo al español se llama Piendamó. (Estudiante 1).

Asimismo, es importante resaltar los comentarios de los estudiantes indígenas que expresaban que hay letras en el alfabeto español que en el alfabeto Misak no existen, tal y como lo afirma el profesor Hurtado, J (2017). Además, es de resaltar la importancia que tiene el constante afán por no dejar perder su lengua nativa y no permitir que ni el español como segunda lengua desplace su lengua ancestral, mucho menos el inglés como lengua extranjera. Esto se puede constatar en un texto realizado por el Ministerio de Cultura (S.F) llamado *Namtrik*. Sin embargo, a pesar de las dificultades para el desarrollo de las habilidades de producción y comprensión oral el estudiante uno, se encuentra en un nivel intermedio:

> […] sólo en español, porque hay palabras que no se pueden traducir en Misak, toca más por el español. (Estudiante 1).

> Nosotros tenemos el alfabeto, pero ahí se excluye la B... Y la V también se quita. La B, la V y la D. De vocales sí, y a las vocales se le agrega la θ, que es el de... teta, el símbolo de teta. Se habla mucho con la W. Sí mucho, el -ps- el -sr- , se escribe mucho el -sh- y el -th-. (Estudiante 1).

El estudiante dos explica que en los inicios del curso de inglés, en su institución, estuvo confundido, pero a medida que ha pasado el tiempo, gracias a las explicaciones y ejercicios en el

aula, a los ejercicios extraescolares y a la comparación de la estructura del español con la de inglés, ha entendido mejor

> Bueno pues al principio cuando no entendía, perdido, pero ya con el profesor que me tocó, explica muy bien, bueno en tablero explica cómo se utilizan los verbos, el pasado y los pronombres y bueno entiendo más por eso, pero los verbos como van pues ahí fue que no entendí muy bien por falta de vocabulario y eso, no entendí muy bien, pero ya con la explicación que da el profe pues alcancé a adivinar, bien se puede decir, porque ya como explicaba la estructura gramatical, yo entendía más o menos como tenía que estar las palabras.

7.2.6. Asimilación de la tercera lengua a partir del español.

En la entrevista se encuentra que los estudiantes realizan un proceso de asimilación entre lenguas, es decir, los estudiantes usan la estructura de su segunda lengua y la relacionan con la estructura de la lengua extranjera, de esta manera dicen entender mejor la formación de las oraciones en el inglés, pues este era un tema que implicaba mayor esfuerzo para comprender y llegara usar en el aprendizaje del idioma.

Para poder realizar esta comparación entre idiomas, los estudiantes debieron aprender la estructura de la lengua española. Así pues, el estudiante dos afirma que

> Yo creo que yo aprendí eso… cuando yo tenía debilidades en el inglés sobre la gramática me puse fue a averiguar, me tocó repasar más las reglas y ahí fue que empecé a entender el inglés y cuando nos pedían escribir en inglés y que era como escribir en español peor era todo al contrario y pues ahí fue que tenía mis errores y dificultades en esa parte. (Estudiante 2).

Los estudiantes encontraron necesario realizar una inmersión en las estructuras de la lengua española para poder utilizarla en el inglés, teniendo en cuenta que su segunda lengua es el español y que la utilizan en la mayoría de ámbitos fuera de su comunidad. Además, los estudiantes realizan suposiciones y reglas en su mente que les ayudan a utilizar correctamente la lengua inglesa

> […] pero pues digamos cuando estoy hablando en inglés yo no tengo esa gramática del Misak, entonces pues nos toca forzarnos a entender la gramática del español para poder entender la gramática del inglés, entonces digamos bueno yo me puse a leer y a averiguar sobre la gramática

> del español porque yo tenía debilidades en eso también y ahí fue que me di cuenta de los errores que estaba cometiendo. (Estudiante 2).

Resulta interesante el hecho de utilizar la lengua española para aprender la lengua inglesa ya que esta primera no es su lengua materna, sin embargo, las explicaciones del porqué no aprenden estas reglas a partir de su lengua materna es simple, pues ésta no tiene lenguaje escrito.

Teniendo en cuenta el análisis de los datos, se considera que la manera adecuada de dar a conocer los resultados del proyecto investigativo, es por medio de la descripción de las diferentes características encontradas que corresponden con el objetivo fundamental de la investigación. Es preciso recordar que, al haber designado las categorías en la medida que se codificaban los hallazgos en el material de datos primarios (diario de campo, grupo focal, protocolo en voz alta), los resultados se muestran empezando por los rasgos particulares que se hallaron en la información y, enseguida, la categoría que se creó al juntarla para poder analizarla:

Características (resultados)	**Categoría**
● Gramática-traducción para la enseñanza de la producción y comprensión escrita. (clases tradicionalistas) ● Enseñanza con enfoque comunicativo. (documentos base no-auténticos para la producción y comprensión oral). ● Retroalimentación parcial de trabajos y evaluaciones. (Autocorrección y el aprendizaje significativo).	**Didácticas de enseñanza**

• Los estudiantes utilizan la traducción y el discurso en contexto. • Los universitarios, producen textos escritos y orales sobre situaciones contextualizadas no auténticas. • Aprenden estructuras del español, para usarlas en inglés y conocer la de su propia lengua. • Los indígenas, utilizan la traducción a partir de la españolización de los fonemas de la lengua inglesa, y la traducción común. • Los jóvenes realizan un proceso de comprensión de los significados en la lengua extranjera y producen un texto en su segunda lengua, es decir, en español, con significados equivalentes y comprensibles. • El grupo de estudio, se enfoca en la memorización de vocabulario y estructuras gramaticales.	**Estilos de aprendizaje**
• Los estudiantes tienen falencias en todas las habilidades comunicativas, sobre todo, en la producción oral y el vocabulario. • Se presenta poca práctica de la producción oral, hay pocos espacios para practicarla en el aula. • Los universitarios cuentan con poco vocabulario de inglés lo que complica la producción escrita y oral. • La poca comprensión de las estructuras del idioma representa una de las principales dificultades. • En la comprensión oral y escrita la utilización de la traducción común y la traducción de los sonidos, ha servido para mejorar su nivel en ellas.	**Competencias comunicativas y gramaticales**
• Los jóvenes considerar poseer dificultades para aprender la lengua inglesa en todas las habilidades, sobretodo en la expresión oral.	**Percepción las habilidades Lingüísticas milación de la lengua a partir del español.**

● El alfabeto juega un rol muy importante, la lengua Misak no cuenta con un alfabeto estructurado y oficial. ● El alfabeto namtrik, contiene sonidos que el inglés y español no. ● Relación español-inglés para comprender las estructuras.	
● Existe una estrecha relación entre la cultura y el aprendizaje, especialmente en la obtención de una lengua extranjera. ● Hay un vínculo entre el aprendizaje del inglés y la colonización. Aprender una lengua es otro modo de ser colonizados y desplazar su lengua nativa. ● La cultura es parte fundamental en todos los aspectos de la vida en la comunidad. Una parte significativa de su cultura se ha ido perdiendo con el tiempo. ● A pesar de que la cultura influye en el aprendizaje de la lengua inglesa los jóvenes logran adecuar su identidad a sus necesidades educativas, en este caso el aprendizaje de una lengua extranjera.	**Percepciones del aprendizaje (influencia de la cultura Misak)**

8. Conclusiones

De acuerdo con el análisis de datos, se encontraron características en el proceso de aprendizaje de diferentes tipos como: didácticas cognitivas, lingüísticas y culturales, que influyen en las estrategias utilizadas (y creadas) por los jóvenes para aprender la lengua extranjera. Igualmente se determinaron las habilidades comunicativas en donde más poseen problemas, la influencia de su lengua materna y del español en el aprendizaje del tercer idioma, y la importancia de su cultura e identidad en el aprendizaje. Adicional a esto, se lograron ultimar percepciones sobre el papel que han jugado las políticas lingüísticas del país para favorecer, o no, la enseñanza-aprendizaje de los jóvenes indígenas que realizan estudios superiores en la ciudad de Bogotá.

En concordancia con lo anterior, con respecto a las características didácticas, se encontró que: las estrategias de aprendizaje del grupo de estudio se enfocan en la traducción. Igualmente,

los estudiantes recurren a la transferencia entre lenguas, es decir usan el español para entender el inglés. Además, los estudiantes consideran la falta de léxico y la pronunciación incorrecta de los fonemas ingleses, como los problemas principales de su aprendizaje, y que para mejorar su nivel de lengua deben aprender mucho más vocabulario.

En lo concerniente a la identificación de las estrategias de aprendizaje de los jóvenes, atendiendo a las características cognitivas y lingüísticas del proceso, se evidenció que, a causa de la diferencia en estructura, léxico y pronunciación entre el Namtrik, el español y el inglés, el aprendizaje de la lengua extranjera resulta ser un reto para los indígenas. Además, se encontraron vacíos en el conocimiento gramatical sobre la segunda lengua de los hablantes (español). Adicionalmente, las competencias que menos se trabajan en las universidades de los jóvenes son la producción y comprensión oral. En las clases, se presentan obstáculos como la traducción simultánea de las conversaciones, tanto del profesor como de los alumnos, lo cual no permite a los estudiantes hablar totalmente en la tercera lengua, incumpliendo así, con el enfoque orientado a la acción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en el que deberían estar basados los planes de inglés en las instituciones educativas colombianas.

Con respecto a la identificación de los factores culturales que inciden en el aprendizaje del inglés por los estudiantes, se halló que su identidad es un factor fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera. La cultura y la visión que tienen sobre ellos mismos como individuos, y como comunidad étnica, influye en la medida en que consideran el inglés como medio para colonización y desplazamiento de su lengua nativa. Los jóvenes de la comunidad Misak tienen un distanciamiento con el aprendizaje de la lengua extranjera, igual que con el español desde los tiempos de la conquista.

En referencia al objetivo de analizar las propuestas formativas en lengua extranjera y su desarrollo en el ámbito de las universidades donde están los jóvenes se observó que en cuestiones de políticas lingüísticas nacionales, los programas de etnoeducación colombianos sólo se centran en la enseñanza del español como segunda lengua y no están pensados para las exigencias de la educación superior. Así pues, la inclusión de las comunidades indígenas en Colombia, con respecto a la enseñanza del inglés, es parcial, dado que no se tienen en cuenta en la realización de los planes de estudio.

Si bien, existen leyes orientadas hacia la inclusión de indígenas mediante la etnoeducación, no se evidenciaron planes para la enseñanza del inglés en estudiantes de grupos étnicos en la educación superior. Los existentes, se enfocan en la educación primaria, básica y el bachillerato. Por lo tanto, es necesario comprender que esta población está lejos de su contexto y la cultura de la ciudad es diferente, por lo que adaptarse a ella resulta un desafío más al cual adaptarse. Visto así, requieren un tipo de educación que tenga en cuenta todas estas condiciones para cumplir lo que promulgan los Estándares Básicos de Competencia en lengua Extranjera (2006)

Por otro lado, el decreto 804 dispuesto por el MEN y la ONIC, determinó ocho principios de la etnoeducación: integralidad, diversidad, autonomía, participación, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad. Estos se ven, en su mayoría, transgredidos en la educación superior. Finalmente, este trabajo investigativo es útil para la observación del proceso de aprendizaje del inglés con otros grupos indígenas porque permite caracterizarlo y avanzar hacia otros ámbitos relacionados con el mismo. Es decir, el investigador puede utilizar el presente artículo como guía de los posibles pasos, recursos, métodos y herramientas a utilizar para establecer determinadas características en un grupo nativo y así realizar trabajos que ahonden y contribuyan más a la etnoeducación del país.

Bibliografía

Alonso, J. (2012). Elementos parala construccion de una politica publica de bilinguismo en el Valle del Cauca: un analisis descriptivo a partir del censo ampliado de 2005. Recuperado el 20 de 09 de 2017, de https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/1529/html

Balcázar, A. (2010). My name is Ñawi Chicunque Chunday. Recuperado el 12 de 08 de 2017, de https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5871.

Beltrán, L., Barahona, M., Guarín, A. (2014). Influencia del español como lengua plenifuncional en la construcción en la identidad personal y cultural de los estudiantes universitarios Misa, ubicados en Bogotá: estudio de caso. Recuperado el 1 de 10 de 2018 file:///C:/Users/Heidy%20Martinez/Downloads/T26.14%20B419i%20(3).pdf.

Blanchet.P, Moore.D, Asselah.S. (2009). Perspectives pour une didactique des langues contextualisée. Recuperado el 20 de 11 de 2017, de http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=875

Bonilla, F & Escobar, J (S.F). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Recuperado el 15 de 09 de 2018, de https://palenque-de-egoya.webnode.es/_files/200000286-47b1249946/Grupo%20focal.pdf

Castells, L. (2007). Los protocolos de pensamiento en voz alta como instrumento para analizar el proceso de escritura. Recuperado el 15 de 09 de 2018, de https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/41637/2514275.pdf?sequence=1

Consejo Regional Indígena del Cauca. (2009). La universidad autónoma, indígena e intercultural – uaii: un proceso para consolidar y cualificar la educación indígena y comunitaria en el marco de la interculturalidad. Recuperado el 19 de 12 de 2018, de https://www.cric-colombia.org/portal/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uaii/

Corte Constitucional, Consejo Superior de la Judicatura, Centro de Documentación Judicial– CENDOJ Biblioteca Enrique Low Murtra –BELM. (2016). Constitución Política de Colombia, edición especial 2016 preparada con la actualización de los actos legislativos a

2016. Recuperado del sitio WEB oficial de la Corte Constitucional en: http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf

Cultura Misak. (2017*).* El alfabeto de la escritura nam trik. Recuperado el 02 de 09 de 2018, de http://culturamisak2017.blogspot.com/2017/05/el-alfabeto-de-la-escritura-nam-trik.html

Enciso, P. (2004*).* Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Recuperado el 30 de 09 de 2018, de red-ler.org/estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf. Consultado el 30 de septiembre de 2018.

Fandiño, Y. (2014). Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. Recuperado el 04 de 10 de 2018, de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3746.

García, J y García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. Recuperado de 20 de 10 de 2018, de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032012000200002

Gómez, M. (2017). Educación intercultural en la población Misak, un camino por andar. Recuperado el 17 de 11 de 2017, de http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/2918/TE-20545.pdf?sequence=1

Gonzáles, C. (2013). Indígenas aprenderán inglés a partir de su contexto. Recuperado el 14 de 08 de 2017, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97679.html.

González, G. (2013). ¿QUIÉN NECESITA UNA LENGUA? A propósito del proceso de revitalización de la lengua namtrik “Nosotros teníamos que ser diferentes” Apuntes para una reflexión sobre el alfabeto de la lengua namtrik. Recuperado el 14 de 08 de 2017, de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37787951/Quien_necesita_una_lengua.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1507563968&Signature=SwpLrQcLmH8ebhlI7JhSfVouBII%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DQUIEN_NECESITA_UNA_LENGUA_A_proposito_d.pdf

González, O. (S.F). Concepto de universidad. Recuperado el 19 de 12 de 2018, de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista102_S2A1ES.pdf

Halliday, M. (1979*).* El lenguaje como semiótica social. Recuperado el 02 de 11 de 2018, de http://hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/halliday-1979.pdf.

Instituto Cervantes. (2017). El español una lengua viva. Páginas 13 y 16 y a lo largo del documento oficial recuperado del sitio Web oficial del Centro Virtual Cervantes (CVC) en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf

Lagos, J. (S.F). El rol de la multiculturalidad en la enseñanza del inglés. Recuperado el 20 de 09 de 2017, de aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/136/122.

López, M. (2015). Práxica docente crítica de la enseñanza del inglés a infantes indígenas de México. Recuperado el 20 de 08 de 2018, de https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.2013v10n4p291/26098.

Maati, H. (s, f.). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. Recuperado el 03 de 10 de 2018, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf.

Mercedes. (2010). Componente cultural, Robert Galisson y lexicultura. Recuperado el 04 de 08 de 2017, de https://espanolenamerica.wordpress.com/2010/10/07/componente-cultural-robert-galisson-y-lexicultura/.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2002). Languages: Learning, Teaching, Assessment. Recuperado el 15 de 11 de 2018, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Ministerio de Cultura. (S.F). Namtrik. Recuperado el 14 de 08 de 2017, de http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Documents/Estudios%20Namtrik.pdf .

Ministerio de Cultura. (S.F). Misak (Guambianos), la gente del agua, del conocimiento y de los sueños. Recuperado el 02 de 10 de 2018, de http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20Pueblo%20Misak%20(Guambiano).pdf.

Ministerio de Cultura, dirección de poblaciones. (2010). Ley 1381 de Lenguas Nativas 2010. Recuperado del sitio Web del centro de documentación del Ministerio de Cultura, en: https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Ley%20de%20Lenguas%202013.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. Periódico Altablero, 37 (Octubre a diciembre). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97498.html

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Proyecto de fortalecimiento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras. (Convocatoria para financiación de proyectos de formación docente en el marco de estrategias regionales de desarrollo de competencias en lenguas extranjeras). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327001_archivo_pdf_terminos_convocatoria.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). Proyecto Nacional de Bilingüismo Colombia 2004 – 2019. Inglés como lengua extranjera: una estrategia para la competitividad. Recuperado del sitio Web del Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Programa Nacional de Inglés: Colombia Very Well 2015 – 2025. Documento oficial 2015. Recuperado de sitio Wed del MEN: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). Ley General de Educación. Recuperado el 12 de 08 de 2018, de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Decreto No. 3870. Recuperado el 15 de 09 de 2018, de https://www.colomboworld.com/academico/resoluciones/Decreto-3870-de-2006.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). Ser maestro y el sentido de educar. Recuperado el 15 de 09 de 2018, de https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31232.html

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Avances en bilingüismo indígena. Recuperado el 04 de 11 de 2017, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97679.html.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. Recuperado el 04 de 11 de 2017, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97498.html.

Ministerio de Educación Nacional (MEN. (2005). Revisión de políticas Nacionales de educación. Recuperado el 15 de enero de 2019, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Molina, V y Tabares, J. (2014). Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. Recuperado el 15 de 08 de 2018, de http://journals.openedition.org/polis/10080

Organización Nacional Indígena Colombiana - ONIC, MEN (1995). Decreto 804. Recuperado el 12 de 08 de 2018, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-103494.html.

Prensa aic. (2018). Un logro histórico para el cric- reconocimiento de su universidad uaiin. Recuperado el 20 de 12 de 2018, de https://aicsalud.org.co/index.php/2018/06/16/el-men-reconce-la-universidad-indigena/

Rebolledo, N y Miguez, M. (2015). Multilingüismo y educación bilingüe. Recuperado el 20 de 08 de 2018, de http://www.scielo.org.mx/article_plus.php?pid=S1665-109X2016000200007&tlng=es&lng=es.

Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Recuperado el 04 de 08 de 2018, de http://www.redalyc.org/pdf/761/76109904.pdf.

Sierra, M. (2014). Saberes y cosmovisión del pueblo Misak en relación con el conocimiento científico escolar mediado por un diálogo de saberes en el aula. Recuperado el 15 de 09 de 2018, de http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/7661/3/3467-0473457.pdf.

S.N. (S.F). Definición de pueblos indígenas. Recuperado el 19 de 12 de 2018, de http://biblio3.url.edu.gt/IDIES/nuevo_enfo/4.pdf

Sordo J. (2017). Adquisición escolar del español y minusvaloración de las propias competencias lingüísticas en estudiantes indígenas emigrados a nuevo león. Recuperado el 20 de 08 de 2018, de http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01213.pdf

Tamayo, Mario. (2003). El proceso de la investigación científica. México: Limusa - Noriega Editores.

Triviño, Y, y García, M. (S.F). La enseñanza del castellano como segunda lengua: una forma de inclusión social para la comunidad indígena Jebalá. Recuperado el 15 de 08 de 2018, de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2229/Art%C3%ADculo20corregido%20%20Junio%209%20(1).pdf?sequence=1.

Triviño, L & Muelas, B. (2005). Namtrik para maestros Misak. Recuperado el 20 de 09 de 2017, de ttp://facultades.unicauca.edu.co/selloEditorial/sites/default/files/tablaDeContenido/kusrennoopelai_wamtsi.pdf .

Torres, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. Recuperado el 04 de 11 de 2017, de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3550/1/Torres-Mart%C3%ADnezS_2009_Ense%C3%B1anzaLenguasColombia.pdf.

Unesco. (2010). Educación superior indígena en Colombia. Recuperado el 10 de 08 de 2017, de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-215581.html.

Universidad Nacional de Colombia. (1990). Habilidades comunicativas y del lenguaje: guía para su estimulación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. ISBN 9586280535.

Vasco, L. (2017). Misak Misak del siglo XXI, ¿hijos del agua o cascarones de indios? Recuperado el 01 de 10 de 2018, de http://www.luguiva.net/admin/pdfs/MISAK%20MISAK,%20HIJOS%20DEL%20AGUA%20O%20CASCARONES%20DE%20INDIOS.pdf .

Vasco, L. (S.F). Educación Propia Indígena, Etnoeducación y Culturalismo en Colombia. Recuperado el 19 de 11 de 2017, de http://www.luguiva.net/%5C/admin/pdfs/Grabaci%C3%B3n%20Luis%20Guillermo%20Vasco%201.pdf