

# LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA: UNA FORMA DE INCLUSIÓN SOCIAL PARA LA COMUNIDAD INDÍGENA JEBALÁ<sup>1</sup>

## CASTILIAN TEACHING AS A SECOND LANGUAGE: A FORM OF SOCIAL INCLUSION FOR THE COMMUNITY JEBALA

Yohanna Galeano Triviño<sup>2</sup>  
Martha Lucia García Naranjo<sup>3</sup>

### RESUMEN

En los países latinoamericanos la diversidad cultural y étnica exige procesos de formación en los cuales se reconozcan los derechos lingüísticos y se establezcan mecanismos para que los miembros de estas comunidades se vinculen al sistema educativo, de tal manera que se favorezca la inclusión y atención a la diversidad con el respeto a su identidad y riqueza cultural. El artículo caracteriza las estrategias de enseñanza del castellano como segunda lengua, y las tecnologías de la información y la comunicación en la institución educativa indígena Jebalá.

La metodología desarrollada es descriptiva explicativa, mediante encuestas, entrevistas semiestructuradas y observación, en las que se describen las estrategias de enseñanza aprendizaje del castellano y se explican las particularidades del proceso. La investigación permite identificar las metodologías de enseñanza, las estrategias, los ambientes de aprendizaje y los medios empleados por parte de los docentes, así mismo las preferencias y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes para finalmente, definir lineamientos que cualifiquen la enseñanza de la segunda lengua apoyadas por las tecnologías de la Información y la comunicación.

### Palabras claves:

Estrategias didácticas, TIC, segunda lengua, comunidades étnicas, educación bilingüe, enseñanza-aprendizaje.

### ABSTRACT

In Latin American countries the cultural and ethnic diversity demands training processes in which linguistic rights be recognized and mechanisms be established in order that members from these communities be linked to the educational system. In this way, inclusion and diversity outreach, taking care of identity and cultural richness, become favored. This paper characterizes castilian teaching strategies, being castilian a second language, and Information and communications technology at educational institution Jebalá.

The methodology that was developed is descriptive – explanatory, by means of surveys, semi structured interviews and observation, in which Castilian seaching strategies are described and the process particularities are explained. This research enables to identify teaching methodologies, strategies, learning environments and some resources used by teachers. In addition, learning preferences and difficulties of students. All this in order to determine some

---

<sup>1</sup> El presente artículo se realizó como prerrequisito para obtener el título de Magister en Educación desde la Diversidad, durante los años 2013 y 2014.

<sup>2</sup>Yohanna Galeano Triviño. Candidata a Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Licenciada en Educación Preescolar. Universidad Autónoma del Cauca. Docente Institución Educativa Jebalá. Correo: yohannagaleano@gmail.com

<sup>3</sup>Martha Lucia García Naranjo. Docente Investigadora Universidad de Manizales. Doctorante en Educación. Magister en Educación. Docencia, Especialista en Entornos Virtuales. marthalgn@umanizales.edu.co

guidelines that qualify second language teaching supported by Information and communications technology.

**Keywords:**

Teaching strategies, TIC, second language, Ethnic communities, bilingual education, teaching and learning.

## 1. JUSTIFICACIÓN

Las políticas públicas en Colombia promueven el reconocimiento de la diversidad y el respeto a las diferencias culturales para los grupos étnicos. La Constitución Política de 1991 y la ley general de educación de 1994, resaltan el derecho a una educación diferenciada que respete y desarrolle su identidad cultural como una forma de responder a las necesidades de este sector poblacional y lograr relaciones más equitativas y justas. Esta política educativa, ha sido fruto de los movimientos sociales étnicos y su lucha por incorporar nuevas perspectivas para las categorías: educación indígena, educación intercultural bilingüe o educación propia, consolidándolas en un modelo denominado Etnoeducación (Patiño,2004; Artunduaga, 2004), que se constituye en una forma alternativa de participación en la sociedad.

En consecuencia, la Etnoeducación brinda la oportunidad para que estos grupos (afro, indígenas y raizales) logren la permanencia cultural en un proceso educativo inclusivo que respete su cultura, creencias, tradiciones, lengua, fueros propios y autóctonos. Al enfatizar en el aspecto lingüístico, es importante considerar la lengua no sólo como medio de comunicación, sino también como vehículo de reconocimiento cultural; en este sentido, la enseñanza del castellano como segunda lengua permite articular los conocimientos occidentales con los propios para lograr la construcción de aprendizajes significativos que le permitan al estudiante formarse como ciudadano capaz de desenvolverse en escenarios diversos.

En la Institución educativa Jebalá<sup>4</sup>, los estudiantes de la comunidad indígena, conviven en un grupo social con rasgos mestizos predominantes en el que prima la lengua castellana; lo que implica su inclusión con grandes esfuerzos no solo en la adaptación a la cultura sino a los procesos comunicativos. Teniendo en cuenta estas dificultades, se hace necesario caracterizar las estrategias de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua y determinar si existe una relación entre estos procesos y el uso de las Tecnologías de Información y comunicación (TIC) como alternativa para que los estudiantes puedan interactuar con otras culturas, lo anterior se constituye en una novedad ya que no existe registro de estudios sobre este tema a nivel regional.

## 2. PROBLEMATIZACIÓN

Los países Latinoamericanos cuentan con gran diversidad cultural y étnica, producto de un trasegar histórico complejo lo que representa una importante riqueza para los territorios, sin embargo, el reconocimiento de esta diversidad cultural es relativamente reciente, sobre todo en lo que respecta a las sociedades indígenas en quienes se evidencian situaciones de

---

<sup>4</sup> En 1976 se conforma el cabildo Indígena de Jebalá y en 1992 se reconoce como el Resguardo Colonial por el Ministerio de Gobierno, mediante la Resolución 219 de 1992. El pueblo indígena de Jebalá se autodetermina como pueblo Indígena nasa, y al igual que otros grupos en el Cauca, han conservando la lengua nasa yuwe como principal distintivo.

vulnerabilidad (empobrecimiento, ausencia de articulación entre los planes de vida y los planes de desarrollo, bajos niveles educativos).

En Colombia, el Estado reconoce la diversidad cultural y orienta acciones para atender los grupos étnicos en busca de permanencia cultural, autonomía y respeto a sus territorios en condiciones de equidad; para ello incorpora el proyecto etnoeducativo con el que se busca garantizar el uso práctico de la lengua con programas que posibilitan el encuentro intercultural, el acercamiento de las lenguas nativas y el idioma español a través del *“desarrollo de habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna...”* (Ley general de educación, 1994, p. 6-7).

Sin embargo, pese a estos avances, en las comunidades indígenas persisten altas tasas de analfabetismo. Esta debilidad evidencia la importancia de trabajar en la identificación de necesidades reales en el ámbito educativo a partir de procesos de investigación e intervención para mejorar las condiciones de las comunidades en procura de posibilitar las condiciones para una mayor integración a la sociedad.

Particularmente, en la Institución Educativa indígena Jebalá, el progreso en las iniciativas para la enseñanza del idioma español como segunda lengua no es significativo, dada la falta de medios y voluntades para que se convierta en un propósito conjunto que coadyuve a que esta comunidad se avance hacia la igualdad y la inclusión social.

En esta comunidad educativa uno de los factores que influye en el aprendizaje del castellano se relaciona con el uso combinado del español (docentes) y la lengua nativa (estudiantes), que desencadenan dificultades en el dominio oral, escrito y lector, dando origen a imprecisas formas de comunicación. Esta hibridación entre el español y el nasa como lengua, se acentúa en los diferentes espacios tanto educativos como del hogar y comunidad; puesto que los estudiantes en la escuela deben entablar diálogos con otros compañeros que hablan solo español, en su comunidad con personas que mezclan la lengua nativa con el español y al interior de su hogar donde solo se habla nasa. Variaciones que derivan en problemas de aprendizaje al leer (dislexia), al escribir (digrafía) o al pronunciar (dislalia), como: confusión de letras como la o, con la u, sustitución de artículos como el por la o viceversa y desconocimiento de vocabulario en idioma español que no se usa cotidianamente.

En cuanto a la aplicación de las TIC, se evidencia que la implementación de proyectos para su uso, apropiación e integración en el aula es incipiente, no se integran como oportunidad para potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas ni como un recurso que favorezca la identidad cultural de la comunidad. Una de las razones es que en el Proyecto Educativo Comunitario –PEC– no se contemplan las TIC como una alternativa pedagógica o una herramienta para la articulación entre los conocimientos propios y los conocimientos universales.

Por otra parte, los docentes no han desarrollado competencias en su uso y manejo, sus habilidades se limitan al reconocimiento y empleo de algunos artefactos tecnológicos como el computador o el video beam, para organizar su trabajo, cambiar de rutina en la clase o para presentar los contenidos en diferentes formatos. Estos usos dan muestra de la incorporación de las TIC únicamente con sentido instrumental. Lo anterior evidencia la necesidad de que la institución inicie una reflexión pedagógica sobre las TIC en la educación de tal manera que

favorezcan su integración con intencionalidad y redunde en más y mejores aprendizajes para los estudiantes.

Por su parte, los estudiantes tiene un uso escaso de las TIC dadas las limitaciones en condiciones institucionales y las estructuras curriculares, algunas de estas son: baja intensidad horaria, restricción en el acceso a la sala de informática, poca dotación de computadores (18 computadores desactualizados y sin conexión a internet), falta de apropiación en el manejo de software (Word, power point, excell).

Frente a esta situación, surge la necesidad de realizar procesos investigativos que permitan identificar las estrategias para la enseñanza del castellano que sirvan como pauta para favorecer el aprendizaje de una segunda lengua aprovechando las potencialidades que ofrecen las TIC como mediadoras de aprendizaje y canales de comunicación.

**1.1. Pregunta de investigación:** ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza aprendizaje del castellano en los docentes de grado cuarto de primaria de la sede la meseta del resguardo indígena a través del uso de las TIC?

### **3. DESCRIPCIÓN TEÓRICA**

#### **3.1. Antecedentes**

A nivel Latinoamericano la investigación de Marzana (2000), aborda el análisis de la historia de vida y el posicionamiento social de tres maestros rurales. El estudio busca comprender la práctica diaria de las clases de castellano como lengua 2 -L2- en el primer año de primaria de las escuelas Vila Vila y Molle Mayu situadas en el departamento de Sucre en Bolivia. En los resultados se evidenció que los tres docentes están convencidos de los beneficios de la Educación Intercultural Bilingüe, puesto que argumentan que enseñar a leer y a escribir en lengua materna les sirve a los niños para su desarrollo afectivo, académico y además para la preservación de su cultura, los resultados también ayudaron a convencer a los padres de familia de las ventajas de la enseñanza bilingüe ya que los niños pueden aprender a leer y escribir ambas lenguas.

Así mismo, en Cochabamba Bolivia, el estudio “Enseñanza del castellano como segunda lengua: una experiencia del programa piloto del PROEIB-ANDES en Pocona”, plantea la enseñanza del castellano como segunda lengua en niños que únicamente hablan quechua, para ello los docentes utilizan unas fichas de trabajo en las que se desarrollan actividades creativas que contribuyen a este aprendizaje. Tanto docentes como padres de familia afirman que es importante la Educación Intercultural Bilingüe pero difieren en cuanto a si se debe enseñar o aprender primero la lengua quechua y luego la lengua castellana o si se deben hacer paralelamente. (Toinga, 2004). Estos estudios muestran preocupación por los aspectos culturales, y concluyen en el aporte que tienen las comunidades indígenas con el dominio de las dos lenguas para interactuar en los diferentes espacios sociales.

En el Perú, el estudio de Shimbuca (2001), denominado “Enseñanza del castellano como segunda lengua en dos comunidades awajún: Nueva Napuruka y Nuevo Jerusalén” cuyo objetivo fue describir el proceso de la enseñanza del castellano como segunda lengua en la práctica docente de aula. El aporte de la investigación es la reflexión a los educadores de estas comunidades quienes deben asumir los problemas propios que surgen del sentir y las

necesidades indígenas en el proceso de desarrollo de la lengua materna y del castellano como L2 y comprender que el castellano no se debe considerar como lengua homogenizante sino como el principal medio de comunicación e interrelación social. Esta investigación muestra el uso del castellano en relación con la ubicación de la comunidad. Desde su uso casi nulo en la escuela de Napuruka, dada la ausencia del castellano en el interior de las familias donde la comunicación se da en lengua awajún; hasta el uso cotidiano en el caso de la comunidad de Jerusalén con el dominio de las dos lenguas. Finalmente se concluye que la Educación Intercultural Bilingüe en las comunidades indígenas no es comprendida con su verdadero significado (como una posibilidad de permanencia cultural, autonomía, y equidad), solo se toma como dominio de dos lenguas, sin tener en cuenta la diversidad cultural.

A nivel nacional se han desarrollado investigaciones etnográficas como la de Víctor Quenamá Queta (2007), en el departamento del Putumayo, quien realizó un estudio con el propósito de analizar el estado actual de la enseñanza de la lengua cofán como segunda lengua, en tanto estrategia de revitalización, en el marco de la educación propia. En esta investigación los resultados muestran como el cofán lo usan los mayores de la comunidad y en la escuela no se fortalece ya que solo se da como una asignatura más con intensidad horaria igual que las otras asignaturas. Por lo tanto, la propuesta es intensificar la enseñanza del cofán como una forma de fortalecer la lengua y por ende lograr la pervivencia de esta cultura. A diferencia de las anteriores investigaciones, este estudio destaca la importancia de enseñar el cofán como segunda lengua ya que cotidianamente el español es la lengua que se habla en los diferentes ámbitos de la comunidad.

Así mismo, López y Londoño (2012), realizan un estudio en investigación-acción para determinar el impacto del uso de las TIC en la adquisición de una segunda lengua, en este caso el inglés en estudiantes de preescolar, los resultados deducen que el proceso de aprendizaje de un segundo idioma se hace significativo con las alternativas de interactividad que se pueden implementar a través de herramientas tecnológicas ya que permite que los estudiantes involucren mente, cuerpo y corazón.

En el ámbito local no se encontraron trabajos relacionados con el tema, aunque es posible que existan no están registrados en bibliotecas o sitios bibliográficos de acceso público.

En las investigaciones referenciadas, se evidencia una preocupación generalizada con respecto a la Educación Intercultural Bilingüe ya que en estas comunidades aún no es totalmente comprendida en su verdadero significado, debido a que se toma como dominio y manejo de dos lenguas, sin incluir elementos culturales referidos a la interrelación entre grupos diferentes donde se privilegie la riqueza de su uso y el conocimiento de las costumbres. Lo anterior como respeto y atención a la diversidad cultural, estrategia de revitalización, en el marco de la educación propia. La Educación Intercultural Bilingüe se entiende en esta investigación como las diversas formas de educación en contextos sociales, históricos, lingüísticos particulares que orientan la metodología de educación en comunidades y regiones diversas (Basucas, 1999)

## **3.2. Referente conceptual**

### **3.2.1. Las estrategias didácticas**

El concepto de estrategias didácticas ha sido ampliamente tratado desde los diferentes paradigmas educativos, el conductismo con la enseñanza programada de Skinner (Skinner,

1970, UNID, 2015; Dorrego, 2011), el humanismo con didácticas específicas y posturas flexible e innovadoras que respondan a las necesidades de los estudiantes (Hernández,1998), el constructivismo con la incorporación de estrategias que permitan al estudiante estructurar activamente el conocimiento en sus relaciones con el entorno; constructivismo psicogenético piagetiano, constructivismo social Vigotskiano (Díaz-Barriga & Rojas 2002). Es en el constructivismo donde se ubica el concepto de estrategia didáctica, dado que se considera la construcción de conocimiento a partir de unas condiciones de aprendizaje endógenas y socioculturales

Las estrategias didácticas se refieren a los recursos, medios y actividades que usa el docente para desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje. Por consiguiente, juega un papel importante el conocimiento que tenga el docente sobre la forma de aprender del estudiante, y como potenciar estas particularidades a través de: a) utilización de didácticas de su campo disciplinar, b) claridad en la estructura que dará a los nuevos conocimientos, c) uso de secuencias intuitivas que posibiliten la exploración o deductivas que le permitan partir de los conceptos para comprender los hechos y el equilibrio entre estilos de aprendizaje, e) implementación de prácticas pedagógicas creativas, d) diseño de mediaciones empleando las tecnologías.

Particularizando en la enseñanza aprendizaje del castellano cumplen tanto una función formativa<sup>5</sup> como social. De allí que la lectura y la escritura como ejes transversales se constituyan en el pilar fundamental para la construcción de nuevos aprendizajes; por lo tanto, identificar y analizar las dificultades que presentan los niños y niñas en estos procesos permite implementar estrategias didácticas que apoyen el desarrollo de habilidades y destrezas que permitan hacer de la lectoescritura un proceso creativo, espontáneo y con significativo.

### **3.2.2. El aprendizaje.**

El aprendizaje es el proceso a través del cual los conocimientos habilidades, destrezas, valores y hábitos adquiridos pueden ser utilizados en las circunstancias en las cuales los niños y las niñas viven y enfrenten a futuro. El aprendizaje así entendido, es un proceso dinámico, de modificación interna de conducta por el cual quien aprende desarrolla conceptos, habilidades, destrezas o cambia los anteriores de manera permanente y continua, para adquirir nuevas formas de comportamiento, de pensar, sentir o actuar.

Teóricos del aprendizaje como Piaget, Brunner, Ausubel y Vigotsky, han puesto de manifiesto que para lograr un verdadero aprendizaje debe existir una complicidad entre el sujeto que aprende y la tarea que debe realizar, porque el estudiante “(...) cuanto más trabaje, elabore, cuestione y transforme la información, mayor y más profunda será su comprensión, mejor será su aprendizaje (...)” (Teberosky y Colomer, 2003, p. 53).

Piaget (1970), concibe el aprendizaje como un proceso interno de construcción, en donde el individuo participa activamente adquiriendo estructuras cada vez más complejas llamados estadios. Considera que el individuo recibe dos tipos de herencia intelectual: la estructural que lleva a percibir el mundo como cualquier ser humano y la funcional que es la que

---

<sup>5</sup> Desarrollo de competencias comunicativas que el Ministerio de Educación Nacional, las define como el conjunto de conocimientos y habilidades que utilizan los niños y las niñas para construir significados y atribuir sentido a su experiencia, los que pueden ser expresados de manera oral o escrita. Estos significados y sentidos les permiten a los niños y las niñas llegar a comprender el mundo y a sí mismos, entender sus sentimientos, deseos, pensamientos e intenciones y los de aquellos con quienes interactúan (MEN, 2009, p. 30)

produce diferentes estructuras mentales desde el nivel más elemental hasta el más complejo. El autor señala que el aprendizaje es una reorganización de estructuras cognitivas y es también la consecuencia de los procesos adaptativos al medio, la asimilación del conocimiento y la acomodación de estos en las estructuras. También afirma que la motivación del estudiante para aprender es inherente a él y por tanto, se le debe permitir manipular los objetos para reconocerlos, transformarlos y encontrarles sentido, esta experimentación le ayudará a que pueda hacer inferencias lógicas y desarrollar nuevos esquemas y estructuras mentales.

Ausubel, por su parte, introduce el concepto de "Aprendizaje Significativo", basado en la relación entre los saberes previos con los nuevos conocimientos en forma significativa, considera que: "*sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva*". (Ausubel, 1963, en Gómez Palacios, 1995. p. 60).

Vygotsky (1988), en relación con el aprendizaje como una acción social, plantea la interacción entre docente - estudiante, quienes establecen una relación horizontal como medio para desarrollar o modificar destrezas o habilidades de su estructura cognitiva. Este autor agrega un elemento más al aprendizaje que es el concepto de Zona de desarrollo próximo –ZDP– como:

“La distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Vigotsky, 1988, p.133).

Los anteriores aportes, fundamentan el aprendizaje desde la construcción que puede hacer el estudiante apoyado en las estrategias didácticas que el docente implementa. Dichas estrategias sustentadas en principios de aprendizaje significativo, social colaborativo y autónomo a través de actividades innovadoras, seguidas de retroalimentación y evaluación continua.

### **3.2.3. Enseñanza aprendizaje del castellano como segunda lengua.**

Para abordar este tema es necesario comprender el proceso de aprendizaje de la primera lengua o lengua materna. Noam Chomsky (1985), desarrolló su teoría de la adquisición de la lengua llamada “Gramática Universal” en la que afirma que los niños nacen con un sistema gramatical innato que les permite aprender una lengua, nacen con esa habilidad que se desarrolla mientras el niño crece e interactúa con el mundo que le rodea. Ese “*instinto biológico*” se basa en una gramática general e inconsciente que subyace a todas las lenguas, y a todas las reglas gramaticales particulares. Por lo tanto, si se logra que en la escuela estos procesos sean vistos no solo en términos evaluativos sino como herramientas de enseñanza – aprendizaje se podrá conseguir “formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a los textos e interactuar con ellos desde su propia perspectiva” (Lerner, 1993, p. 1).

En consecuencia, el aprendizaje de una segunda lengua puede favorecerse cuando los docentes encargados del desarrollo de las competencias comunicativas en los niños y las niñas de comunidades indígenas consideran la formación desde los aspectos cotidianos, las actividades contextuales y el ambiente natural para ellos. A la vez que reflexionan en torno a

las posibilidades que se brinda a los estudiantes para conocer otras culturas, reconocer y compartir pautas sociales, aprender de otros, afianzar el conocimiento y convivir en diversos contextos.

Ahora bien, la enseñanza del castellano como segunda lengua implica procesos cognitivos, afectivos y sociales en las relaciones docente – estudiante. Es necesario entonces, que el docente conozca cómo, por qué, para qué, cuánto y cuando enseñar una segunda lengua, los aspectos motivacionales endógenos y exógenos inmersos en el contexto sociocultural en donde se vayan a implementar la formación. Otro dominio específico por parte de los docentes es el manejo de la lengua nativa de la comunidad donde se va a implementar esta enseñanza; varios autores afirman que los aprendizajes del segundo idioma en estas comunidades se posibilita cuando la enseñanza se realiza a través de su idioma nativo (Lewis, 2007; Ruiz, 2013; López, 2003; Gallegos, 2001).

Así mismo en la enseñanza aprendizaje del lenguaje, el docente incorpora las estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias básicas: lectura, escritura, habla y escucha. En Colombia en los estándares básicos de competencias y en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, se contempla que la escuela es la responsable de reconocer y fomentar el desarrollo de estas competencias, por lo tanto los procesos educativos deben vincular a los estudiantes para que participen de manera activa en las prácticas de lectura y escritura que conllevan las habilidades de hablar y escuchar para con ello lograr experiencias comunicativas auténticas. Pilar Chois, afirma que: *“la institución escolar tiene la misión de formar sujetos competentes en una cultura letrada, personas capaces de acudir a la lectura y a la escritura para resolver las necesidades y deseos que surjan en su participación en prácticas reales”* (Chois, 2005. p. 30)

### **3.2.3. La segunda lengua: una forma de inclusión social.**

El bilingüismo o enseñanza de una segunda lengua, en la escuela, se constituye en una exigencia para lograr un legítimo derecho a la educación de los pueblos indígenas. Esta educación intercultural debe incluir el reconocimiento y la reivindicación cultural en cuanto al rescate de su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, sus valores y modos de hacer y pensar para que los niños, niñas y jóvenes de estas comunidades, puedan desempeñarse activamente en un mundo multicultural, y puedan mejorar su calidad de vida. (UNICEF, 2009).

No obstante, los procesos educativos de los grupos indígenas en la práctica no responden totalmente a los principios de la interculturalidad,<sup>6</sup> porque si bien es cierto, vislumbran una apertura a la diversidad étnica y cultural aún distan de procesos de inclusión e intercambio real. Walsh, (2009), afirma que los principios de educación intercultural serán impulsados por mediaciones sociales, políticas y comunicativas que permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres – saberes – prácticas – sentidos y lógicas distintas. Un espacio de encuentro es la escuela.

---

<sup>6</sup> La interculturalidad se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales y, busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de la vida culturalmente diferentes; una interacción que admite y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y, de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado sujeto -con identidad, diferencia y agencia- con capacidad de actuar (Walsh, 2009, p. 45)

En este sentido, existen marcadas diferencias en cómo se concibe la educación intercultural y la forma en que se la lleva a la práctica. Algunos inconvenientes para su implementación son la falta de claridad en su conceptualización y puesta en marcha de dichos principios desde el currículo, sumado a la carencia de preparación de los docentes para trabajar con poblaciones étnicas. Lo anterior se constituye en reto dada la necesidad de construir una pedagogía de la interculturalidad, que permita “enfrentar con éxito la tarea de enseñar y aprender a vivir juntos” (Unicef, 2009).

Es interesante argumentar entonces que, la educación intercultural bilingüe como práctica intercultural contribuye a enriquecer las relaciones interpersonales, permite comprender otras culturas, establecer vínculos afectivos, reconocer y compartir otras pautas culturales, intercambiar valores y aprender de otros, afianzar el conocimiento de la lengua materna ante el aprendizaje de una nueva lengua y cultura y permite aprender a vivir en diversos ámbitos sociales.

### **3.3. Las Tecnologías de la Información y la comunicación TIC en la enseñanza**

En el proceso de enseñanza aprendizaje el docente requiere, además del conocimiento disciplinar, la reflexión sobre el sentido social de la educación intercultural bilingüe (Muñoz Sedano, 2000; Sánchez, 2007), la identificación de características propias de aprendizaje de los niños y niñas al interior de la comunidad indígena, las necesidades de formación en la sociedad actual (ODCE,2010; OEI,2010; MEN,2013; DPE- ITEFP, 2014) y las posibilidades de acceso a recursos y contenidos digitales disponibles en internet para innovar y diversificar sus prácticas. En consecuencia el docente requiere adquirir en forma progresiva competencias técnicas, tecnológicas, comunicativas, colaborativas, éticas, entre otras; que le permitan avanzar desde la exploración, hasta la innovación de sus prácticas para la integración efectiva de las TIC en el aula (UNESCO, 2008; MEN, 2014; Congreso TECNONEET-CIIEE, 2006; Garcia.ML, 2013).

Esta integración exige la reflexión docente para elaborar, seleccionar, implementar y evaluar las TIC como mediación para los aprendizajes. Específicamente en el desarrollo de las habilidades y capacidades comunicativas las TIC posibilitan el uso de símbolos, lenguajes y materiales que integran en el lenguaje digital (escrito, visual, sonoro, multimedia y transmedia) saberes locales, globales tanto de su propia comunidad como la cultura de otras comunidades. Las TIC utilizadas con una intencionalidad pedagógica se convierten en recursos potenciales para la motivación, participación, socialización, creatividad y el vínculo de saberes previos con los nuevos conocimientos (Coll, 2001).

## **4. METODOLOGÍA**

El estudio es **descriptivo-explicativo**, describe fenómenos sociales en una circunstancia temporal y geográfica delimitada y busca observar y analizar un fenómeno a través de la identificación del problema que lo genera (Supo, 2014).

En las **etapas del proyecto**, la investigadora cumple el rol de participante observador, como docente de la institución educativa objeto de estudio obtiene una descripción de lo que sucede mediante la observación del proceso de enseñanza aprendizaje en ambientes cotidianos.

Inicialmente se realiza el rastreo bibliográfico sobre estudios e investigaciones desarrolladas sobre la enseñanza de una segunda lengua, luego se construye el marco teórico que de respuesta a la pregunta de investigación el cual se elabora teniendo en cuenta teorías fundamentales sobre enseñanza - aprendizaje que facilite la conceptualización de las categorías identificadas. A continuación se diseñan los instrumentos para la recolección de la información y se desarrolla el trabajo de campo: aplicación de entrevistas y encuestas personalizadas a los estudiantes y docentes, y se realiza la observación permanente de clase para determinar cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano.

Los datos obtenidos con las encuestas, las entrevistas, la observación en el aula de clase y los documentos institucionales, decretos y normativas emanadas del Ministerio de Educación Nacional se sistematizan para luego mediante el proceso de triangulación cotejarlos y así obtener los resultados de la investigación.

## 5. HALLAZGOS

Esta investigación buscó caracterizar las estrategias de enseñanza del castellano como segunda lengua y su relación con las tecnologías de información y comunicación en la institución educativa indígena Jebalá, del Municipio de Totoró (Cauca). La información obtenida a través de la encuesta, la entrevista y la observación se organizó para determinar categorías que permitieron hacer un análisis detallado de la situación.

La primera subcategoría correspondiente a las estrategias didácticas usadas por los docentes en su quehacer diario la cual se encuentra en directa relación con la otra subcategoría referida al aprendizaje de los estudiantes como proceso de formación integral, estas dos se enmarcan en una categoría denominada: La enseñanza aprendizaje del castellano como segunda lengua. La segunda categoría se refiere al uso de las TIC, como herramienta didáctica.

Al abordar los hallazgos relacionados con las estrategias didácticas, las respuestas muestran marcadas diferencias entre la manifestación de las prácticas docentes en el aula y la percepción que tienen los estudiantes. Así y refiriéndose a la adecuación del ambiente de aprendizaje se evidencia que no es pertinente, debido a que los docentes incluyen pocas experiencias en lugares diferentes al salón de clase y aunque realizan actividades para ejercitar los aprendizajes en los estudiantes se separan los contenidos del contexto. Se privilegia la clase tradicional donde los niños y la niñas escasamente participan y se limitan a cumplir con los requerimientos del docente en una relación vertical; donde el docente es el emisor del conocimiento y el estudiante es el receptor pasivo (educación bancaria en palabras de Freire, 2003), lo cual no recrea el proceso educativo sino que lo encasilla en un ambiente de aprendizaje monótono, descontextualizado y poco pertinente. Así lo dejan ver los estudiantes cuando afirman:

[...] nos traen cuentos para leer, nos dicen que hagamos resumen de lo que alcanzamos a leer en clase y de tarea nos dejan que leamos otras páginas en la casa, después nos hacen examen de lo que leímos (E3R). [...] el profe coge un libro y todos los días nos dita para que copiemos en el cuaderno (E2L), [...] en veces el profesor trae fotocopias para que nosotros las llenemos y nos explica como (E1O), [...] el profesor escribe en el tablero y después nos deja de tarea copiar y estudiar para examen (E5N)

De igual manera con relación al tiempo utilizado para el desarrollo de competencias comunicativas se verifica que los docentes destinan entre 1 y 4 horas semanales para la

enseñanza de la lengua castellana, las cuales no se discriminan por cada una de las competencias sino se hacen de manera integral, haciendo mayor énfasis en lectura y escritura con el desarrollo del plan lector aunque de una manera mecánica.

Por otra parte respecto a las interacciones, los docentes refieren que procuran involucrar a los estudiantes en los procesos de enseñanza- aprendizaje mediante el diálogo entre pares y la discusión de situaciones cotidianas.

En relación con los medios los docentes permiten el uso de recursos del entorno para acercarse al conocimiento, además afirman que implementan diferentes estrategias didácticas para la enseñanza del castellano como son: ejercicios de ensayo error, reflexión y comprensión de los temas propuestos y en menor proporción la ejercitación y aplicación de contenidos, la promoción de actividades participativas, la construcción e interpretación de situaciones cotidianas y la búsqueda y descubrimiento desde los intereses de los estudiantes. Por el contrario, los estudiantes, expresan literalmente:

[...] nos enseña haciéndonos repetir palabras en español (E1O), [...] las profesoras nos hacen hacer planas y corregir artas veces las que están mal (E3R), [...] dice que repitamos las palabras que no conocemos y nus hace leer (E6V), [...] aprendemos español cuando nos enseñan nombres, verbos y así como nus dice la profesora (E2L).

En este sentido, se puede observar que aunque los docentes afirman el uso de metodologías activas para lograr un aprendizaje significativo del castellano, los estudiantes exponen lo contrario, demostrando que no se tienen en cuenta el desarrollo de procesos, la motivación ni los intereses de los estudiantes.

Con respecto a la subcategoría de aprendizaje, tanto en la observación como en las entrevistas realizadas a los niños y niñas sobre el aprendizaje del castellano como segunda lengua, se observa que aprenden de manera repetitiva, enunciados como: “aprender de memoria”, “repetir palabras”, “hacer planas y corregir varias veces” o “copiar” son expresiones comunes en los estudiantes, demostrando que los docentes no parten de los procesos cognitivos, afectivos y sociales, que a la luz de las teorías de aprendizaje activo se constituyen en un apoyo dentro de un contexto social y cultural. Los estudiantes lo dejan ver en sus respuestas:

[...] nos enseña haciéndonos repetir palabras en español (E1O), [...] las profesoras nos hacen hacer planas y corregir artas veces las que están mal (E3R), [...] mi profe dice que repitamos las palabras que no conocemos y nos hace leer (E6V), [...] en mi salón aprendemos español cuando nos enseñan nombres, verbos y así como nos dice la profesora

Estos relatos evidencian además que en la institución educativa Jebalá los procesos educativos encaminados a la inclusión social no son aún una realidad, ya que falta sentido de pertenencia por parte de los docentes y apropiación de estrategias didácticas innovadoras que les permitan asumir retos para que sus estudiantes desde lo que saben y lo que están aprendiendo avancen, desarrollando todo su potencial en cuanto a habilidades, destrezas y competencias que los capaciten para entender el mundo, –en términos de aprendizaje de una nueva lengua– es decir: *“ayudar al niño a enriquecer y ampliar su espectro de herramientas para conocer mejor su mundo más cercano y, a través de una nueva lengua, acceder a otros mundos tan interesantes como el propio”* (Galdames y Walqui, 2007. p. 26)

## DISCUSION DE RESULTADOS

Con respecto a las categorías estrategias didácticas y aprendizaje, se evidenciaron características específicas, una de ellas se refiere a que la adecuación del ambiente de aprendizaje no es la más adecuada, lo cual señala la importancia de incluir experiencias en lugares diferentes al aula como condición esencial para que los niños y las niñas aprendan una segunda lengua en ambientes de participación, diálogo entre pares y la discusión de situaciones cotidianas que tomen protagonismo y recreen el proceso educativo de acuerdo con los planteamientos del aprendizaje constructivista piagetiano, y el constructivismo social Vigotskiano.

Los hallazgos develan las características metodológicas que priman en la enseñanza del español con una marcada orientación hacia las prácticas tradicionales en las que se imponen patrones ajenos a las vivencias de los estudiantes, así como elementos culturales en los cuales el docente es quien tiene la palabra y el estudiante es recibe la información, posiblemente sin comprender algunos de los mensajes dados ya que no existen pautas lingüísticas y sociales en común.

La falta de manejo de la lengua Nasa por parte de los docentes, se convierte en una limitante para el aprendizaje en los niños y las niñas. Los docentes solo reconocen el vocabulario cotidiano que usan los estudiantes. De allí que los protocolos o rutinas de la clase difieran entre los docentes nativos y los docentes foráneos, estas formas de comunicación tan diferenciadas no favorecen la enseñanza en cuanto al dominio que deben tener los docentes en la lengua nativa de las comunidades étnicas. (Lewis, 2007; Ruiz, 2013; López, 2003; Gallegos, 2001)

El uso de los medios es otro aspecto que influye en la enseñanza aprendizaje del castellano, los nativos no disponen de elementos visuales que potencien el aprendizaje del castellano mientras que docentes foráneos incorporan medios gráficos tradicionales como carteleras, afiches, mensajes que permiten un aprendizaje más efectivo. En relación con las tecnologías se da un interés manifiesto por las posibilidades de aprendizaje que proporcionan las TIC en el aula a través de manejo de imágenes, texto, animaciones y la utilidad del sonido.

Adicionalmente los docentes consideran las TIC como un medio didáctico, a la hora de propiciar condiciones para el aprendizaje, compartir ideas, conceptos y conocimientos, otorgan un mayor nivel de interpretación y comprensión. Esta actitud resulta un aspecto favorable para que los docentes continúen en el desarrollo las competencias necesarias para la integración de las TIC en el aula (UNESCO, 2008; MEN, 2014; Garcia.ML, 2013)

La dotación y las condiciones de los recursos tecnológicos (salas de informática, redes, conexión a internet, aplicaciones) con los que cuenta la institución no responden a las necesidades reales de la comunidad ni garantizan el uso y acceso óptimo para su integración en la enseñanza aprendizaje. Pese a la iniciativa nacional (MEN, 2014). para masificar las TIC en las comunidades étnicas del país y garantizar su preservación cultural; los avances en las estrategias para mejorar la infraestructura, conectividad, dotación de equipos, formación de docentes y estudiantes no logran los impactos esperados; por lo cual se requiere el acompañamiento para debatir acerca la importancia de las TIC como una herramienta para el fortalecimiento social, cultural y organizativo de las comunidades

Por otra parte, y teniendo en cuenta que la estructura curricular y las asignaturas se definen de acuerdo con los estándares del Ministerio de Educación Nacional, en las que se privilegia el desarrollo de competencias de las áreas matemáticas, ciencias naturales y sociales, y en menor grado el castellano donde prima la enseñanza de las formas gramaticales, sintácticas y conceptos. En consecuencia no se da la transversalidad de la enseñanza del castellano ni la interdisciplinariedad en las asignaturas que coadyuvan al aprendizaje del castellano como segunda lengua. Se limita al dominio lector y escritural dentro del aula guiado mediante un currículo que sigue un orden establecido.

En consecuencia, resultan insuficientes los espacios para lograr calidad en la enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua. El problema radica en que pese a al tiempo de permanencia de los niños y las niñas en la institución, la labor docente se centra en enseñar los contenidos de las asignaturas. Por lo cual se evidencia un desequilibrio en el proceso de enseñanza para el desarrollo de las 4 habilidades del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir para que los estudiantes logren una adecuada expresión oral y escrita sin interferencias. Esto es desarrollar destrezas más no contenidos (Chiroboga, 1993).

En el Proyecto Educativo Comunitario de la institución, la Educación Intercultural Bilingüe – EIB–, se concibe como una oportunidad para conocer, valorar y enriquecer la cultura indígena con los aportes de las otras culturas desde la alteridad a partir de un diálogo, de saberes y conocimientos que se articulen y complementen mutuamente (Castro, 2009), siendo, mucho más que el simple uso y enseñanza de dos lenguas. Sin embargo, en los planes de estudios –todavía en construcción– no se observa que la enseñanza del castellano sea una prioridad en la institución. De allí que la limitada promoción de la diversidad cultural, las deficiencias en las relaciones interculturales como una forma de inclusión social.

## **CONCLUSIONES**

Las políticas, normas y proyectos internacionales y nacionales han aportado al reconocimiento y respeto de las culturas e idiosincrasia de las comunidades indígenas, sin embargo los avances en los procesos educativos específicamente al interior del aula no privilegian la diferenciación de dichas culturas.

Las estrategias didácticas que se llevan a cabo para la enseñanza de una segunda lengua por parte de los docentes de la institución educativa indígena Jebalá no responden a procesos de aprendizaje significativo.

El uso y dominio del español como segunda lengua permite que los estudiantes puedan interactuar e interrelacionarse con sus semejantes en otros contextos socioculturales, enriqueciéndose y ampliando posibilidades de formación como una manera de construir conocimiento y lograr mejores niveles de educación y calidad de vida.

Las prácticas educativas como las estructuras curriculares han de ser analizadas a la luz del proyecto etnoeducativo propuesto, de acuerdo con la (Constitución Política, Art. 68) y los lineamientos de la (OIT, 2007, artículo 28 párrafos 1, 2 y 3 p 44 - 45), UNICEF (2009), en relación con la alfabetización y la preservación de las lenguas de pueblos indígenas para hacer de ellas prácticas para la inclusión social

El manejo de la lengua Nasa por parte de los docentes se constituye en factor necesario para favorecer el aprendizaje del castellano como segunda lengua y a la vez preservar la lengua materna de la comunidad Jebalá. En ese sentido implementar el bilingüismo, se convierte en

una necesidad para los procesos comunicativos tanto para los estudiantes como para los docentes.

## **RECOMENDACIONES**

Teniendo en cuenta que el PEC orienta el quehacer institucional, es conveniente identificar las acciones para incorporar alternativas pedagógicas innovadoras con el aprovechamiento de los recursos tecnológicos disponibles para posibilitar otras formas de enseñanza-aprendizaje e interacciones entre las comunidades locales con los contenidos globales.

Dicha incorporación requiere que tanto docentes como estudiantes garanticen las competencias necesarias para sus efectivos desempeños en relación con las TIC. Para ello es necesario la vinculación del colectivo académico en el diseño e implementación de estrategias didácticas para la enseñanza del castellano como segunda lengua, las cuales pueden ser apoyadas por planes de formación en uso de las TIC y los recursos tecnológicos pertinentes para la enseñanza aprendizaje.

Es conveniente incluir en los planes de formación docente actividades o talleres de capacitación que desarrollen competencias en el manejo de la lengua nasa y con ellas puedan implementar estrategias didácticas que permitan enseñar el castellano como una lengua y no simplemente como un área más del currículo. Una estrategia didáctica que podría contribuir al mejoramiento de la enseñanza del español como segunda lengua es el uso de las tecnologías de información y comunicación –TIC–.

Es importante que los docentes a través de la enseñanza del castellano como segunda lengua propicien canales de comunicación más efectivos que permitan a los estudiantes acercarse a diversas culturas a la vez que valoren la suya y que esto se transversalice en sus aprendizajes.

Se hace necesario que los docentes desarrollen estrategias didácticas innovadoras (actividades en espacios del contexto, vinculación de recursos tecnológicos en el desarrollo de las clases) y pertinentes que faciliten a los estudiantes el aprendizaje del español a partir de sus necesidades reales de comunicación y de aprendizaje.

## **BIBLIOGRAFIA**

### **Fuentes**

Amadio, M., & López, L. E. (1993). Educación bilingüe intercultural en América Latina: guía bibliográfica. CIPCA

Artunduaga, Luis. Alberto. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. Revista Iberoamericana de educación, (13), 35-46.

Ausubel, David(1963), Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo. Trillas, México.

Bascuas, Luis E. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Revista Iberoamericana de Educación, (20), 17-86

Cardona, Dora, García, Martha Lucia, & Cardona, Claudia. (2010). Competencias en el Nivel de uso y apropiación de las Tecnologías de la Información por parte de los docentes de la Universidad de Manizales. Caldas.

Chois, Pilar. (2005). "Sobre la lectura y la escritura en la escuela: ¿qué enseñar?", en La didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia, Universidad del Valle, Cali.

Chiriboga, Bolívar. (1993). Didáctica del español como segunda lengua. Ecuador: Editorial Abya Yala.

Coll, Cesar. (2001). Constructivismo y educación escolar. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Madrid (España): Alianza.

De Pablos, J y Jiménez, J (998). Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación. Cedecs. Barcelona. Disponible en <https://books.google.com.co/books?isbn=8484271579>. (Recuperado el 12 de julio de 2014).

Diaz-Barriga. Frida.& Rojas, Gerardo. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista (p. 465). McGraw-Hill.

Dorrego, María Elena. (2011). Características de la instrucción programada como técnica didáctica. Revista Pedagógica, 75-97.

DPE- ITEFP. (2014). Informe Horizont Enseñanza Primaria y Secundaria. Tecnologías educativas y de formación profesoral. Recuperado el Abril de 2015, de Departamento de Proyectos Europeos. Disponible en: [http://blog.educalab.es/intef/wp-content/uploads/sites/4/2014/11/Resumen\\_Informe\\_Horizon\\_NMC\\_2014\\_K12\\_INTEF\\_octubre\\_2014.pdf](http://blog.educalab.es/intef/wp-content/uploads/sites/4/2014/11/Resumen_Informe_Horizon_NMC_2014_K12_INTEF_octubre_2014.pdf). (Recuperado el 12 de mayo de 2015)

Echeverría, Javier. (2008). "Apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación", en Revista CTS, Vol. 10, N° 4, pp. 171-182.

García N, Martha Lucia (2012). Tecnologías de la información y la comunicación para la mediación pedagógica. En: Ventana Informática. No. 27 (jul.-dic., 2012). Manizales (Colombia): Facultad de Ciencias e Ingeniería, Universidad de Manizales. p. 7-28. ISSN: 0123-9678

García N, Martha Lucia. (2013) Módulo El docente en el contexto de las TIC. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. CEDUM

Guzmán, María .Dolores (2004) Estudio Sobre las Didácticas, procesos formativos y actitudes de los docentes universitarios en relación a internet. La Revista Iberoamericana de educación. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/633Guzman.Pdf>. (Recuperado el 07 de marzo de 2015)

Hernández, Gerardo. (1998). Paradigmas Psicológicos de la Educación. México: Paidós

Isaza, Gloria. (2012). Módulo Inclusión y Diversidad. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. CEDUM

Lerner, Delia (1993). Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados. Fascículo 4. Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, OEA, Venezuela.

López Gómez, Flor Elizabeth, & Londoño Mejía, Leidy. Giovana. (2013). Las tics como potenciadoras en la adquisición de una segunda lengua en estudiantes de grado transición en el Jardín Infantil Fundadores de Manizales.

Marzana, Téllez Tereza (2000). Enseñanza del castellano como segunda lengua un análisis desde la historia de vida y el posicionamiento social de tres maestros rurales. Bolivia

Mauri, Teresa. Onrubia, Javier (2008) El profesor en entornos virtuales: condiciones, perfiles y Competencias. En cognición de la educación Virtual

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Ley 115 de 1994, ley general de educación. Colombia

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Ministerio de Educación Nacional. Vive Digital. Disponible en: <http://www.mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/w3-propertyvalue-678.html>. (Recuperado el 17 de mayo de 2015)

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Ministerio de Educación Nacional. Competencias TIC para el desarrollo Profesional Docente Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-338281.html>. (Recuperado el abril de 2015)

Ministerio de Cultura (2003). Documento Conpes 3222. Disponible en <http://www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=6893#>. (Recuperado el 05 de abril de 2014)

Ministerio de comunicaciones (2008), Plan Nacional de TIC 2008 – 2019. Colombia

Ministerio de TIC. (2012). Vive Digital. Bogotá Colombia

Ministerio de Educación Nacional (2012), Plan Nacional de lectura y escritura.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 – 1994.

OCDE. (2010). Organización para la Cooperación de Desarrollo Económico., Disponible en: <http://www.ite.educacion.es/>. (Recuperado el 15 de febrero de 2015)

OEI. (2010). Metas Educativas 2021., Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación y La Cultura: Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/>. (Recuperado el 24 de febrero de 2015)

Oficial, Diario. (2010). Ley 1341 de 2009. Diario Oficial, (47.426), 30. Disponible en: [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/asedoc/ley/2009/ley\\_1341\\_2009.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/asedoc/ley/2009/ley_1341_2009.html). (Recuperado el 20 de agosto de 2014)

OIT (2007), Convenio No 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Lima, Perú

Patiño, Patricia. (2004). Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Ministerio de Educación Nacional. Colombia

Plan Nacional de Desarrollo, 2010 – 2014. Colombia.

Plan Decenal de Educación 2006–2016. Colombia.

Piaget Jean (1970), Psicología y pedagogía. Editorial Paidós. España

Proyecto educativo comunitario–PEC– (2013). Comunidad indígena Jibalá.

Quenamá, Queta Víctor (2007). Enseñanza del cofán como segunda lengua (L2) en educación propia. Escuela de Santa Rosa de Guamuez – Departamento del Putumayo – Colombia. Cochabamba - Bolivia

Shimbucat, Taish José Luis (2001). Enseñanza del castellano como segunda lengua en dos comunidades Awajún: Nueva Napuruka y Nuevo Jerusalén. Perú

Skinner, Burrhus Frederic. (1970). Tecnología de la Enseñanza. Barcelona: Labor

Supo, José (2014). Seminarios de Investigación Científica. Sinopsis del libro 2014. Bioestadístico. com

Teberosky, Ana. y Colomer, Teresa (2003). Propuesta constructivista para aprender a leer ya escribir. Barcelona: Vicens Vives.

Tobon, Arbeláez, Falcon y Bedoya (2010) La formación docente al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Universidad Tecnológica de Pereira. Univirtual. Pereira. Colombia.

Toainga, Masaquiza María (2004). Enseñanza del castellano como segunda lengua: una experiencia del programa piloto del PROEIB-ANDES en Pocona Bolivia.

UNESCO. (2007). Estrategia a Plazo Medio para 2008–2013. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/about-us/how-we-work/strategy-and-programme/>. (Recuperado el 14 de marzo de 2014)

UNICEF (2009), Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichí y mbyá guaraní

UNID. (S.F). Universidad Latinoamericana para el Desarrollo. Disponible en: <https://sites.google.com/site/ntaeirving/contenido/tema1>. (Recuperado el 18 de mayo de 2015)

Vigotsky, Lev. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo

Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad. Quito: Abya-Yala.

Walqui, Aida; Galdames, Viviana. Enseñanza de castellano como segunda lengua. SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2007.

## Referencias

Colomer Teresa, Camps, Ana. (1990). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Editorial Celeste. Madrid. España

Chomsky, Noam. (1985). The Logical Structure of Linguistic Theory. Chicago: University of Chicago Press. Traducido como Problemas actuales en teoría lingüística: Temas teóricos de gramática generativa en 1977 en México. Disponible en: [https://books.google.com.co/books?id=GvLbiA-z8M8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_vpt\\_reviews#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=GvLbiA-z8M8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_vpt_reviews#v=onepage&q&f=false). (Recuperado el 27 de enero de 2015)

Corporación Colombia Digital (2012). Aprender y Educar con Tecnologías. Bogotá Colombia.

Educatic's. (2012). Las TICS en los procesos de Enseñanza y Aprendizaje. Disponible en: [www.educatic's.blogspot.com](http://www.educatic's.blogspot.com). (Recuperado el 30 de mayo de 2014).

Freire, Paulo (2003). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Paz e terra S.A. Sao Paulo. Brasil

I Mimó, Oriol Ramón. (1997). Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. Revista Iberoamericana de Educación, 13.

Keating, Michael. (1993). Cumbre para la Tierra: Programa para el cambio, el Programa 21 y los demás acuerdos de Rio de Janeiro en versión simplificada. Centro para Nuestro Futuro Común.

Universidad de los Andes (2013). Centro e Innovación en Tecnología y Educación. Disponible en: [www.conectate.uniandes.edu.co](http://www.conectate.uniandes.edu.co). (Recuperado el 24 de noviembre de 2014).

UNESCO. (2008). Estándares de competencias TIC para docentes. Disponible en: [www.Eduteka.org](http://www.Eduteka.org): <http://portal.unesco.org/es/>. (Recuperado el 2 de Junio de 2015)

Vygotsky, Lev. (1988). La formación social de la mente. Imprenta: Barcelona.

Zabalza, Miguel Angel. (1990). La Didáctica como estudio de la Educación. En Medina Rivalla, A. y Sevillano García, M. L. (Coords) Didáctica-adaptación. El currículum: fundamentación, desarrollo y evaluación. Tomo I. Madrid. UNED.

Zúñiga, Madeleine (1993). Educación Bilingüe 3. La Paz: UNICEF.