

# ESPAÑOL-L2 EN EL CONTEXTO MULTICULTURAL Y PLURILINGÜE DE LA REGIÓN CARIBE\*

María Trillos Amaya  
Universidad del Atlántico, Colombia  
*mariatrillosamaya@hotmail.com*

Recibido: 24/05/2017 - Aceptado: 20/09/2017

DOI: 10.17533/udea.lyl.n73a04

**Resumen:** En el contexto pluricultural caribeño, donde cerca de un millar de personas no habla el español, es fundamental desarrollar un bilingüismo eficiente con esta lengua como L2. Siguiendo un método dialógico se ha trabajado con varias comunidades lingüísticas de la región un manual que considera la lengua un instrumento de interacción y no un objeto de estudio; el cual induce a comprender la situación sociolingüística de la región y a realizar proyectos de aprendizaje que siguen el enfoque comunicativo, operativizado por las variables: ciclos de aprendizaje, inmersión contextual, competencias a desarrollar, participantes y espacios de aprendizaje, aprendizaje cooperativo, procesos de evaluación.

**Palabras claves:** perfil plurilingüe del Caribe colombiano, dinámicas sociales del bilingüismo, bilingüismo e interculturalidad, enfoque comunicativo, competencias lingüística y comunicativa.

## L2 SPANISH IN A PLURILINGUAL AND MULTICULTURAL CONTEXT ON THE CARIBBEAN REGION

**Abstract:** It is a must to develop an efficient L2 Spanish bilingual program if one takes into account that about a million people do not speak this language within the premises of the multilingual Caribbean region. In order to bridge this gap, several native communities have been working on the elaboration of a manual, which reflects the idea of language as a vehicle of interaction rather than an object of study by itself. Congruent with this view, it is of paramount importance to approach the study of this region from a sociolinguistic perspective, focusing on research projects that prevail the use of communicative methodologies. It is also necessary to pay special attention to variables such as learning cycles, contextual immersion, linguistic and communicative competence development, and learners. Likewise, it is urgent to address other aspects like learning contexts, cooperative learning, and evaluation and assessment processes.

**Keywords:** multilingual profile of the Colombian Caribbean region, social dynamics of bilingualism, bilingualism and interculturality, communicative approach, linguistic and communicative competences.

\* Este artículo es uno de los productos del proyecto de investigación Desarrollo de competencias comunicativas en los centros etnoeducativos del Caribe colombiano (2011 a 2014). Convenio 305 Colciencias Universidad del Atlántico.

## 1. Introducción

Cuando un estudiante ha adquirido competencias comunicativas en español, se entiende que es capaz de interactuar con otros hablantes de esta lengua, que puede expresar sus necesidades y sus opiniones. Por ejemplo, en el tema Medicina tradicional, a los estudiantes de los centros etnoeducativos, que tienen como L1 la lengua de su grupo de origen se les facilita clasificar las plantas: según su cultura, saben sus nombres, sus usos, las condiciones para que crezcan sanas y, a partir de ese conocimiento previo, aprenden a clasificarlas desde la perspectiva de la cultura occidental (Solano *et al.*, inédito).

La dosificación y secuenciación que se haga de los contenidos en la clase de español L2 es importante para que los estudiantes logren éxito en la comunicación. Por lo tanto, es indispensable seleccionar y trabajar las estructuras lingüísticas que sirvan de soporte a las funciones que el aprendiz requiera y, además, diseñar estrategias de comunicación acordes con el nivel de conocimiento de la lengua y el desarrollo cognitivo del estudiante. Esto quiere decir que tal selección se debe hacer con criterios de rentabilidad, según el grado de comunicación que el aprendiente deba alcanzar.

Se privilegia entonces el uso de la lengua, concibiéndola como un instrumento de interacción en la resolución de problemas, antes que un objeto de estudio; es decir, se traslada la atención de lo que es la lengua a lo que se hace con ella: comunicar. Por tanto, en los procesos didácticos es fundamental tener en cuenta tanto las dimensiones lingüísticas como las extralingüísticas —gestos, actitudes corporales, distancias culturales—; más la determinación de contenidos, propósitos, indicadores, el papel de los aprendientes y de los enseñantes, el tipo de materiales, procedimientos y técnicas a utilizar. Así, la lengua se convierte en un instrumento activo en la creación de significados (Coll, 1988).

## 2. Metodología

Con el fin de desarrollar un modelo educativo para el contexto multicultural y plurilingüe de la región Caribe, se trabajó durante 3 años con un equipo interdisciplinario básico (director, pedagogo, ambientalista y antropólogo) encargado de diseñar el modelo. Para los ajustes e implementación del mismo, se contó con 3 lingüistas expertos en las lenguas de estos pueblos, 6 asistentes (3 etnoeducadores y 3 sabedores bilingües), 14 etnoeducadores bilingües (6 wayúu, 4 wiwa y 4 ette ennaka), más 420 estudiantes (30 por cada etnoeducador). En el monitoreo del modelo y la administración del proyecto participaron 2 ingenieras (sistemas e industrial, respectivamente).

En la elaboración e implementación del modelo se establecieron las siguientes actividades: diseño de un modelo preliminar; 2 talleres comunitarios; 3 talleres con etnoeducadores; 2 pilotajes para el ajuste, implementación y monitoreo; además, reuniones del equipo para planificar y evaluar las actividades anteriores; procesos de sistematización y análisis de resultados, elaboración de informes.

Al culminar el proceso se tenía como producto un modelo flexible que fortalecerá la enseñanza y conservación de las lenguas y las culturas ancestrales, potenciará en las nuevas generaciones competencias comunicativas bilingües (lengua materna – español) y el sentido de alteridad para establecer relaciones equilibradas con los integrantes de la sociedad nacional. También se hizo un ensayo sobre la sistematización de los pilotajes, el cual tuvo en cuenta las respuestas de los etnoeducadores y los estudiantes hacia el modelo, más las reacciones de los diferentes miembros de las comunidades involucradas. Además, se desarrollaron cuatro tesis, producto del trabajo de estudiantes de la maestría en lingüística.

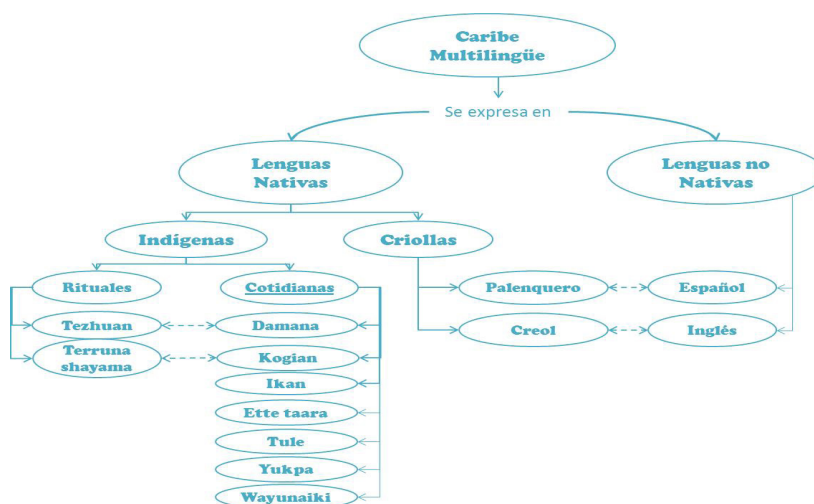
Finalmente, el modelo impreso será entregado como material didáctico a los representantes de los pueblos indígenas involucrados en el proyecto y, además, será enviado a las entidades encargadas de proteger y preservar el patrimonio cultural que los pueblos indígenas guardan en custodia.

### 3. Perfil plurilingüe del Caribe colombiano

14 lenguas se hablan en esta región con un número disímil de usuarios. Los idiomas caribeños están ligados a pueblos amerindios, africanos y mestizos. En términos cuantitativos, este multilingüismo puede sintetizarse en 10 lenguas indígenas, 2 criollas, una variedad de inglés caribeño, más otra de español caribeño.

De acuerdo con el gráfico 1, el perfil plurilingüístico del Caribe se caracteriza por la presencia de lenguas nativas y no nativas. El primer grupo está integrado por las lenguas indígenas y criollas, de las cuales, el primero está constituido por 2 lenguas destinadas a usos rituales (chibchas), y 7 a usos cotidianos (5 de familia chibcha, 1 arawak y otra Caribe). Las 2 lenguas criollas son el palenquero de base léxica española, y el creol sanandresano de base inglesa; ambas presentan tramas gramaticales de lenguas africanas, aunque de familias diferentes, bantú la primera y kwa la segunda. Por otra parte, en Sabanalarga Atlántico se encuentra una comunidad lingüística representante del pueblo rom, hablante de romaní, lengua de origen indoeuropeo, a la cual también pertenecen el inglés hablado en el Archipiélago de San Andrés, y el español hablado en toda la región que, cual diáspora, se diversifica en el habla vallenata que extiende un vector hacia La

Guajira; habla samaria con incidencia hacia el Cesar y el Atlántico; cartagenera con presencia en las sabanas de Sucre y Córdoba; mompoxina hacia La Mojana; barranquillera y sanandresana, con confluencia de las hablas antes mencionadas (Trillos Amaya, 2001).



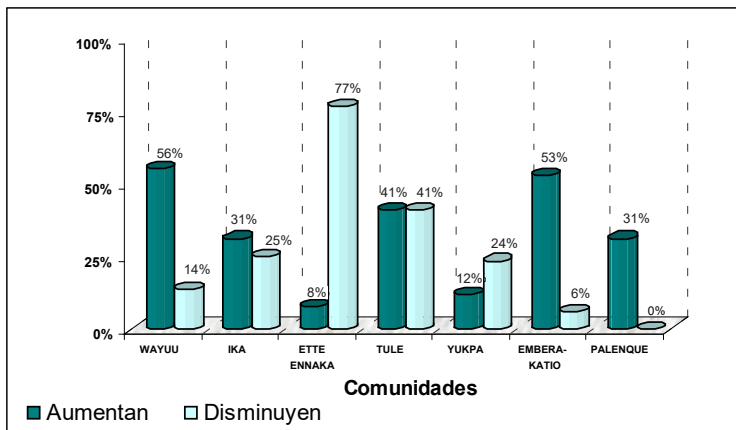
**Gráfico 1. Lenguas del Caribe multilingüe**

**Fuente:** Trillos Amaya (2010). Documento Mayor Maestría en Lingüística, Universidad del Atlántico.

Las condiciones en que se dan los contactos interlingüísticos muestran que las lenguas nativas, el romaní y el inglés, son lenguas minorizadas, ya que el uso del español avanza hacia espacios tradicionales propios de estas lenguas, originando diversos fenómenos en los hablantes, los sistemas lingüísticos y en la sociedad. En el primer caso se observan hablantes diglósicos, con manifestaciones de cambio, alternancia e interferencias en los códigos de ambas lenguas; en los sistemas lingüísticos se dan préstamos y transferencia de palabras de una lengua a otra; en la sociedad, bilingüismo, plurilingüismo y fenómenos de préstamo, de transferencia, de cambio lingüístico y, por ello, de variación lingüística. Por otra parte, se presentan también la convergencia e imposición lingüística, el desplazamiento y la extinción de lenguas. Situaciones estas que ameritan la elaboración de políticas y procesos de planificación lingüísticas que cumplan con lo estipulado en la Ley de lenguas 1381 de 2010.

### 3.1. Dinámicas del bilingüismo regional

El bilingüismo que se da en la región constituye un conjunto de procesos que poseen dinámicas y cambios internos propios, cuyas direcciones dependen de las variables sociolingüísticas involucradas. Los resultados de la aplicación de la encuesta Actitudes lingüísticas de los hablantes bilingües de la región Caribe, muestran preferencias y usos lingüísticos en el individuo, en la familia, en la comunidad, en la escuela y en las oficinas de la administración pública, según los cuales las lenguas tienen estatus y funciones diferentes entre los miembros de cada una de las comunidades lingüísticas. La percepción de que el bilingüismo avanza, aparece claramente en la Gráfica 2, la cual sintetiza el uso masivo de L1 + L2, especialmente en los jóvenes.



**Gráfico 2. Movilidad L1 + L2**

Fuente: Trillos Amaya (2011).

Mucho antes ya se había señalado la existencia de un bilingüismo no equilibrado en la mayoría de los pueblos originarios, debido al fuerte descenso en el uso de la lengua materna y el avance del español en sus espacios tradicionales. Sin embargo, el castellano en que se expresan, presenta modificaciones fonéticas, léxicas, sintácticas y semánticas, aspectos que obstruyen la comunicación que deben establecer hacia fuera del resguardo. Por otra parte, las prácticas lingüísticas que agencian los funcionarios de las oficinas administrativas están basadas en su condición de hablantes monolingües de español, ya que estos cargos por lo general son ocupados por mestizos que solo hablan esta lengua. En estas condiciones, las personas cuya lengua

materna es diferente al español, que lo manejan con baja fluidez, suelen no entender las orientaciones que allí se les dan. Un tanto sucede en los centros asistenciales, donde el cuerpo médico se enfrenta a dificultades durante el tratamiento que debe brindarle a sus pacientes indígenas, ya que, además de la poca fluidez en el español en que estos se expresan, la concepción del cuerpo humano se rige bajo parámetros de las culturas ancestrales, los cuales son muy diferentes a los establecidos en la cultura occidental (Trillos *et al.*, 2011).

Durante el acompañamiento que el Centro de Estudios Lingüísticos, Sociales y Culturales (CELIKUD), hizo a los wayúu y a los ette enaka en la construcción de sus modelos etnoeducativos, se evidenció la necesidad de recursos didácticos que potencien el desarrollo de competencias comunicativas bilingües e interculturales, ajustables a las necesidades de cada comunidad (Trillos *et al.*, 2009).

Al panorama antes bosquejado, es necesario agregar la realidad en que se desarrollan las lenguas en la cotidianidad de las comunidades, y también las consideraciones que se hacen desde la legislación colombiana:

- *Según los usos que les dan las comunidades a las lenguas que manejan: lengua materna*, adquirida en la primera infancia; español, segunda lengua. Un caso de plurilingüismo se aprecia en la Sierra, donde, según el proceso de adquisición que se haya seguido en la familia, los hijos de padres wiwa y kogui aprenden simultáneamente damana y kogui o kogui y damana respectivamente; además, utilizan el terruna shazhama y el tezhuan en las prácticas religiosas.
- *Según los usos definidos desde la legislación: lengua oficial es la lengua materna* utilizada en sus territorios, más el español, fuera de los resguardos y en las oficinas del gobierno; lenguas de la escuela, *lengua 1 o L1*, es la lengua materna a utilizar; *lengua 2 o L2*, el español, el cual empieza a ser la lengua materna en aquellas comunidades que presentan pérdida en los usos de L1.
- *Según los usos que les dan en los centros etnoeducativos*: a diferencia de lo establecido en la legislación, el español es *L1*, ya que es la lengua vehicular y de aprendizaje en la mayoría de las escuelas establecidas en los resguardos, lo que deja sin efecto el mandato constitucional y la reglamentación de la Ley General de Educación (1994). La no implementación de procesos pedagógicos pertinentes, y la escasa formación de los etnoeducadores para cumplir con los parámetros que rigen las lenguas que hacen presencia en los centros etnoeducativos (L1 y L2), definen que tanto el mandato constitucional como su reglamentación son un ideal a conseguir a largo plazo.

### 3.2. *La tradición oral presente en la escuela*

Por tradición, la oralidad ha sido el recurso didáctico fundamental en la transmisión de conocimientos y el vehículo comunicativo en las actividades lúdicas y creativas de los pueblos indígenas. En este sentido, se encuentran géneros discursivos presentes en el discurso oral, como la oratoria y el discurso ritualizado, textos rituales que son fijados mediante procesos de memorización, procedimientos para inculcar a los miembros el uso de esos textos, y formas para comentarlos y explicarlos (Trillos Amaya, 2005).

La reflexión anterior lleva a pensar que la tradición oral es el lenguaje de la interacción didáctica; por lo mismo, al llevarlo a la escritura, plantea problemas técnicos en cuanto al cuidado de la forma y del estilo apropiados. Por el lado del contenido, conduce a otras sensaciones, pues no es lo mismo escuchar directamente de sus narradores los textos orales que recibirlos por vía de la escritura. Como herramienta didáctica, es necesario que la tradición oral llegue a los espacios de aprendizaje, aspecto también planteado por algunas comunidades en sus planes de vida.

Siguiendo el debate académico, puede decirse que si bien la escritura guarda algunas distancias con las dinámicas de la interacción oral, no es tan cierto que la oralidad desaparezca cada vez que se escribe. En lo profundo de la escritura perviven los ecos de la oralidad y al contrario, en el discurso oral de los académicos también se encuentran trazos marcados del lenguaje escrito. Se trata entonces de dos modos de comunicar ideas, pensamientos, sentimientos y sensaciones, de allí que el trabajo escolar deberá perseguir los modos de la competencia comunicativa expresados tanto en el lenguaje escrito como en el oral (Bloch, 2009).

Observados los hechos de esta manera, puede decirse que los centros etnoeducativos y sus actores fundamentales, alumnos, maestros, padres de familia y la comunidad lingüística, pueden contribuir a la consolidación de la milenaria memoria cultural del país. Paralelo a este propósito, se trata de incentivar el potencial de búsquedas y de indagación etnográfica entre maestros y estudiantes, haciendo realidad las demandas que respecto a la diversidad textual y la importancia de la tradición oral se reitera en los lineamientos curriculares para la enseñanza del español, desde el área de lenguaje y literatura. En este punto aparecen cuatro ideas: el refuerzo de la tradición oral, más el trabajo escolar organizado desde la misma tradición oral; la adquisición de la escritura, más la transmisión de conocimientos a partir de la escritura.

Considerando la tradición oral como un elemento con presencia indispensable en la escuela, el trabajo pedagógico debe responder entonces a varios elementos. Por una parte aparece la recopilación de textos orales y la edición de los mismos, guardando fidelidad tanto al contenido como a las formas discursivas; por otra parte, el



tratamiento de los mismos como obras valiosas de la literatura oral y su consecuente pedagogización para que sean funcionales en la escuela.

Paralelo al debate académico, aparecen escritores bilingües indígenas que están recreando sus tradiciones y modelándolas artísticamente; escritores que en un futuro podrían ser los encargados de reelaborar las piezas orales y desarrollar los estilos escritos tomando como fuente los estilos discursivos propios de su cultura. Pero en el camino de las indagaciones y reflexiones, se encontraron varias exigencias que los maestros bilingües podrían tener en cuenta en sus labores: el trabajo de la escritura debe ser extremadamente cuidadoso para lograr que los discursos de la tradición oral se preserven y, en la medida de lo posible, se desarrollen; además, trabajar por el desarrollo eficaz y eficiente de la escritura y de la lectura, ya que en los Proyectos Educativos Comunitarios se establece que una de las funciones de la escuela es enseñar a los niños a leer y escribir.

En estas condiciones, y teniendo en cuenta la importancia de la literatura en la adquisición del lenguaje, hoy la pedagogía para las lenguas nativas, por su condición de oralidad, estaría mediada por la elección de estrategias que estimulen la adquisición de hábitos de lectura, para favorecer un acceso a los textos, para mejorar su comprensión lectora, y para hacer posible de esta manera la construcción de la competencia cultural en el seno de la sociedad nacional.

Cuidar de la tradición oral y sus estilos discursivos, no implica descuidar la enseñanza del lenguaje escrito en los centros etnoeducativos; los talleres literarios deben ser aprovechados como una herramienta didáctica al servicio de la expresión de las ideas y de los sentimientos de los escolares. Y al estar de acuerdo en que la escritura que se desarrolle en dichos centros debe ser creativa, será necesario acercarse a una pedagogía de la escritura productiva, a partir de técnicas como las propuestas por Freinet (1956) para la *construcción del texto libre*, y por Rodari (1974) en la *gramática de la fantasía*. Estas técnicas subrayan el protagonismo del lector en la construcción de su conocimiento, a la vez que se defiende una planificación sistemática de la enseñanza de la lectura que permita ayudar al lector a comprender el sentido global de los textos y desarrollar habilidades lectoras específicas que favorezcan el aprendizaje escolar en general y el literario en particular.

En cualquier caso, y como conclusión de la idea sobre la necesidad de trabajar la literatura, es obvio que el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes requiere no solo saber acerca de la lengua, sino sobre todo saber qué hacer con las palabras (Lomas, 1999). La adquisición de la competencia literaria puede ser entendida entonces como la combinación de competencias tanto en las técnicas propias de la tradición oral de la cultura de origen como en hábitos lectoescritores, la capacidad de disfrutar y comprender distintos textos literarios, y el conocimiento



de obras de autores representativos. Es un proceso largo en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, éticos, estéticos, lingüísticos y culturales.

#### 4. Enfoque comunicativo bilingüe intercultural

Un programa bilingüe que se oriente por los principios de la interculturalidad, presupone la definición de estrategias relacionadas con el tratamiento y uso de las lenguas involucradas. En el caso de las lenguas nativas, se trata de tomar decisiones respecto a su papel en los programas educativos, lo que necesariamente deberá concretarse en el planteamiento de una política lingüística. Política que no solamente debe tener en cuenta los objetivos pedagógicos y lingüísticos, sino también la situación y el estatus social de las lenguas en contacto, además de aspectos técnico-lingüísticos relacionados con su escritura y uso en contextos formales.

En la enseñanza de una segunda lengua es preciso distinguir entre enfoque gramatical y enfoque comunicativo. El primero se fundamenta en el estudio de las formas lingüísticas o sistemas y estructuras de la lengua, mientras que el segundo se organiza en torno a funciones comunicativas que el alumno debe conocer mediante los procesos que caracterizan la segunda lengua.

El enfoque comunicativo es una corriente metodológica que concibe la lengua como un instrumento activo para la creación de significados; por lo tanto, traslada la atención de lo que es la lengua a lo que se hace con ella, es decir, comunicar. De esta manera se determinan los contenidos objeto de aprendizaje, el papel de los aprendientes y de los enseñantes, los recursos, procedimientos y técnicas a utilizar (Canale, y Swain, 1980).

Para la participación activa en estos procesos, el etnoeducador deberá contar con tres competencias básicas definidas desde los estándares de competencias del Ministerio de Educación (2009): saber, saber hacer, saber ser. Además, con una muy especial surgida del seno de las propias comunidades: sentir. Es decir, unido a su identidad cultural, el etnoeducador debe poseer criterios afectivos, pedagógicos y cognitivos que le faciliten orientar a sus estudiantes. Por lo tanto, de la formación que reciba para la enseñanza de la lengua nativa (sea esta materna o no) y para la enseñanza del español (sea esta primera o segunda lengua), depende el éxito de sus educandos en la adquisición de un bilingüismo eficiente en ambas lenguas (Arnold, 2000).

De esta manera, la enseñanza del español como segunda lengua, debe partir de la apropiación de la lecto-escritura y de las competencias y habilidades comunicativas que tenga el estudiante en la lengua materna, y de la habilitación de los canales y las estrategias de transferencia entre las lenguas. Así:

- Las competencias que exigen mucho esfuerzo cognitivo es mejor tratarlas en la lengua materna (L1).
- La apropiación de la lecto-escritura en L1, facilita la transferencia de estas habilidades a L2. Una vez que los alumnos han alcanzado el umbral necesario en L1, todo lo que se aprende en esta lengua puede transferirse a L2.
- Las tradiciones cognitivas de la cosmovisión y las pedagogías propias deben ser integradas al currículo escolar, ya que los estudiantes tendrán más probabilidades de llegar a un aprovechamiento escolar a largo plazo.
- El fortalecimiento de la identidad cultural de los alumnos desde el conocimiento y aprecio de su propia cultura, propicia la valoración de la cultura nacional, y facilita la comprensión de sus rasgos positivos, sus conocimientos y tecnologías.

#### *4.1. Principios didácticos*

Es fundamental establecer dinámicas que propicien la comunicación en contextos culturales reales. Se dará la oportunidad al aprendiente para que diga lo que quiere decir y elija la forma de hacerlo. El instrumento de comunicación en la clase es la propia lengua objeto de estudio.

De lo anterior se desprenden algunos principios que pueden estimular el desarrollo de las competencias y de las habilidades comunicativas en castellano, las cuales propiciarán en los estudiantes un manejo eficiente en los casos en que tenga que usarlo en espacios comunicativos externos al resguardo:

Principio 1: En la clase de español, todo se debe comunicar en español. Durante la clase de español, el etnoeducador usará exclusivamente esta lengua y estimulará a los alumnos para que hagan lo mismo. Deberán ejercitar su uso intensamente para que se desarrollen satisfactoriamente las competencias comunicativas y las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer, escribir).

Principio 2: El uso de L2 para comunicarse con alumnos, cuyo manejo es incipiente, requiere de una técnica específica en la que el etnoeducador debe entrenarse. Es indispensable que conozca el nivel de comprensión de sus alumnos para que adapte su discurso y prevea las explicaciones sobre términos y conceptos en L2. Una buena fórmula es  $i + 1$ ; donde «i» representa el nivel de conocimientos que poseen los alumnos, y «1», el estímulo que deben

recibir de su maestro, lo cual se define por encima de *i*, sin exceder el nivel de comprensión (Krashen, 1981).

Principio 3: Una lengua se aprende mejor a partir de contenidos significativos, ya que permiten fortalecer espacios propicios para una educación y un currículo intercultural centrado en las cosmovisiones indígenas. Aspecto este que coincide también con los principios de lo que los indígenas llaman educación propia, en la que las formas y los contenidos –en casi todas las situaciones comunicativas, incluidos los rituales– tienden a formar un todo (Koike y Klee, 2003).

#### 4.2. Construcción de la interlengua e implicaciones didácticas

En el desarrollo de competencias comunicativas en L2, el aprendiente va creando una interlengua, la cual se caracteriza por mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua dos; además, por su continua fluctuación y crecimiento. Lo que quiere decir que el aprendizaje de una segunda lengua no sigue un proceso lineal en la incorporación de los elementos lingüísticos que se van presentando en clase, que el estudiante tampoco aprende exactamente lo que se le enseña, sino que en cada momento, más bien pone en actuación de manera espontánea aquellos elementos que puede asimilar o integrar según el estado de desarrollo en que se encuentra su sistema interlingüístico. Independientemente de la complejidad de cualquier sistema lingüístico que se aprenda, la interlengua que se manifiesta en los primeros estadios de adquisición de la segunda lengua, tiende a simplificar los recursos para expresarse, mediante el uso de fórmulas que permiten asimilar la complejidad que conlleva internalizar y recrear L2. Sin embargo, también puede buscar entre los recursos ya memorizados aquellos que le faciliten cubrir la necesidad comunicativa del momento (Selinker, 1972). Si, como se ha dicho, el alumno no es un ente pasivo, surgen las preguntas: ¿qué implicaciones didácticas se pueden derivar de esto para la enseñanza de L2, especialmente en los inicios del aprendizaje? ¿A qué tipo de inmersión en L2 se debe someter a los alumnos en los primeros ciclos de aprendizaje?

Para responder la primera pregunta, vale decir que es prioritario que el estudiante perciba la necesidad del uso de la lengua en la vida cotidiana, en el puesto de salud, en el pueblo vecino, en las oficinas administrativas, en la prensa, entre otros, ya que si capta el sentido de la lengua en las dinámicas sociales de la comunidad, se afianzará el proceso de aprendizaje. Entre otras dinámicas, para facilitar un uso significativo de la lengua por parte del aprendiente:

- Se tiene en cuenta la vida cotidiana, la lengua y la cultura de los estudiantes.

- Las cuatro destrezas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita) se trabajan de manera integrada, enfatizando en las de índole oral al comienzo, pero insistiendo en el desarrollo armónico de todas ellas.
- Los errores se observan atentamente porque proporcionan datos sobre el proceso de aprendizaje, y la interlengua que el aprendiente va construyendo.
- El docente se convierte en facilitador de los procesos de aprendizaje que el estudiante debe desarrollar, ayudándolo a salvar los obstáculos.
- En ciertos momentos deberá limitarse a presentar la actividad, dejando interactuar a los aprendices.
- Se hace énfasis en la fluidez sobre la corrección gramatical para que la comunicación no se vea interrumpida.
- Se debe ser tolerante con los errores, sin por ello permitir que estos se fijen (Arnold, 2001).

En este sentido, el microcosmos de la clase constituye una situación de comunicación natural y auténtica, que el profesor puede aprovechar utilizando siempre la lengua que se enseña como vehículo de comunicación. Los actos comunicativos que se dan en la clase son propicios: asignación de tareas a los ayudantes, organización y distribución del material, transformación del aula en un aula lectora, reglas de disciplina, salidas al patio, hábitos de orden y limpieza. Entre otras situaciones en la vida cotidiana del aula están la *organización de las actividades pedagógicas*, como son las instrucciones para orientar las tareas, el tiempo asignado, las reglas de los juegos.

No obstante lo anterior, debe tenerse en cuenta que ampliar al máximo estos espacios no sirve de nada si el aprendiente no está motivado y, en este sentido, dos condiciones deben darse para que el alumno participe con entusiasmo: interés y comprensibilidad. Para promover su *interés*, el profesor ha de llenar los mensajes de contenidos que provoquen la curiosidad de los alumnos. La vida cotidiana real de los alumnos, e incluso la del mismo profesor, fuera y dentro de la escuela, ofrecen un sinfín de situaciones motivadoras, ya que despiertan su curiosidad (rutina diaria, gustos, familia, la naturaleza, el tiempo, la vida en el resguardo, entre otras). La organización de actividades que incluyan elementos lúdicos como los juegos y las

adivanzas; o artístico y creativos como el dibujo, los trabajos manuales, la música y las mismas actividades de organización de la clase, pueden llenar de sentido la lengua que el alumno recibe, y despertar su interés.

Pero la motivación y el interés nacen también de las posibilidades de comprensión del mensaje. El papel del profesor es aquí insustituible, ya que debe ofrecer a los alumnos que están dando los primeros pasos en el aprendizaje de una lengua, un impulso que sea comprensible, y para ello debe utilizar todos los medios posibles para facilitarles la comprensión, como la selección de tópicos y situaciones relevantes para el niño, una pronunciación clara, una entonación significativa, ajustes lingüísticos como la simplificación de la sintaxis o la utilización de un léxico de campo semántico amplio, los gestos, el uso del contexto, los soportes visuales, así como acomodaciones interaccionales, tales como repeticiones y expansiones oracionales, entre otras.

Si la provisión de un impulso comprensible es fundamental para desencadenar el proceso de adquisición de una lengua, la *creación de situaciones* en que el alumno pueda ejercitar su interlengua es también fundamental. La interlengua, como se ha dicho, permite que el aprendiente formule sus propias hipótesis, las cuales somete a un proceso de verificación y reformulación en el curso de su desarrollo lingüístico sobre la base del impulso que recibe. El profesor, por tanto, debe ofrecer en el contexto del aula, oportunidades para que los aprendices puedan acceder libremente a su sistema lingüístico y utilizarlo creativamente; además, facilidades para que puedan formular y verificar sus propias hipótesis. Ello implicará, por parte del profesor, decisiones relacionadas con la planificación y el diseño de actividades que favorezcan la producción creativa de lenguaje.

Estas decisiones no determinan la eliminación de actividades controladas, ya que en una situación de aprendizaje/enseñanza de L2, especialmente en sus inicios, ofrecen varias ventajas: a) Le facilitan al profesor estructurar su programación, b) constituye una fuente de impulso comprensible para el estudiante, c) le permite al aprendiz usar la lengua cuando sus recursos interiorizados son aun muy limitados, lo que puede traducirse en una sensación de logro y satisfacción imprescindible para el desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua y su aprendizaje.

En consecuencia, recursos tales como la memorización de rimas y canciones, al igual que las actividades lingüísticas controladas, siempre que eviten la repetición mecánica y sin sentido de la lengua, tienen su lugar en la clase de L2. Lo que el profesor no debe olvidar es que las actividades lingüísticas creativas que fomentan la adquisición de la interlengua por los aprendientes, deben tener también su lugar

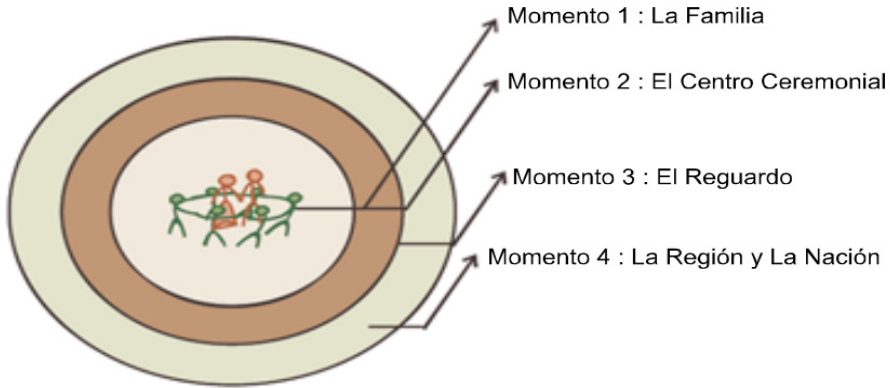
en la clase de L2, y no evitarlas, como suele ocurrir en los primeros cursos. Estas actividades pueden ser tan simples como algunos juegos de vocabulario en los que los aprendices deben recuperar palabras del léxico adquirido, participar en situaciones interactivas próximas a su experiencia, describir ilustraciones o narrar historias muy sencillas sin el recurso de estructuras modelo previamente suministradas (Lightbown y Spada, 2003).

Es obvio que el profesor debe modelar su actitud ante la producción lingüística del aprendiente. No es lo mismo valorar una actividad lingüística controlada que otra que estimule la creación lingüística libre. En una actividad controlada, los errores pueden tener su origen en la falta de atención o en la incomprensión de cómo llevar a cabo la tarea. Hay que señalar que en ocasiones se puede producir un desacoplamiento entre profesor y alumno. Una actividad que el profesor planifica como controlada (espera que la producción del alumno se ajuste a las estructuras modelo) puede ser interpretada como libre por el alumno, llevándolo a recurrir a su propio sistema lingüístico y no a los modelos que se le suministran. Es natural que la producción lingüística del alumno en actividades que fomenten la expresión lingüística espontánea y libre, presente desviaciones respecto al sistema de la L2. Estas no deben ser objeto de evaluación formal, sino comunicativa, o sea, valorar la capacidad del alumno para hacerse entender. El profesor, por tanto, no debe hacer demasiado caso de los errores ni intentar corregirlos de manera sistemática, sino focalizar su esfuerzo didáctico sobre la estimulación de la producción y la reformulación indirecta de las formas inapropiadas del alumno, de una forma que puedan servir de modelo a interiorizar.

## 5. Proyectos de aprendizaje

Constituyen un instrumento de planificación que debe ajustarse a las condiciones establecidas en el Proyecto Etnoeducativo de cada institución etnoeducativa, según las circunstancias que el entorno propicie. Es fundamental tener en cuenta que todo proyecto etnoeducativo sigue los ciclos de aprendizaje caracterizados en el Modelo Educativo (Trillos *et al.*, 2008).

De acuerdo con lo anterior, los proyectos de aprendizaje se desarrollan en cuatro momentos acordes con los ciclos de aprendizaje: momento 1 o de aprendizajes provenientes del entorno familiar, momento 2 o de aprendizajes provenientes del centro cermonial, momento 3 o aprendizajes provenientes de la cultura de origen y el resguardo, momento 4 o aprendizajes provenientes de la región Caribe y de la Nación colombiana.

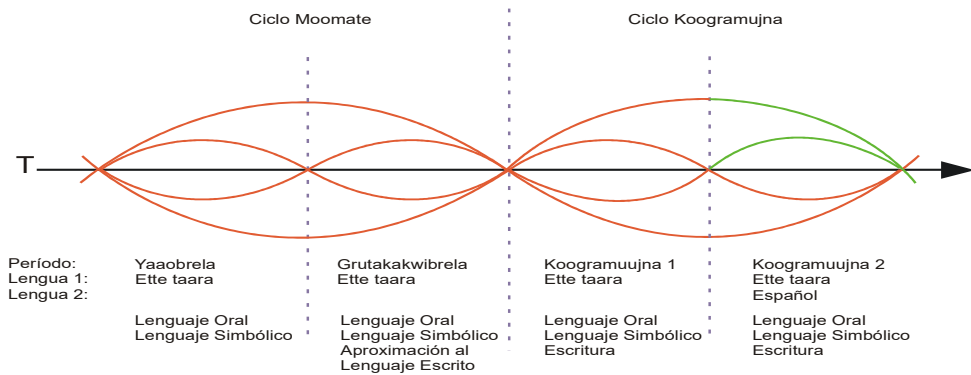


**Gráfico 3. Relación ciclos de aprendizaje – Proyectos de aprendizaje**

Fuente: Trillos Amaya et al., 2007-2008.

### 5.1. Ciclos de aprendizaje

Como puede apreciarse en el Gráfico 4, en el cuarto ciclo aparece en escena la cultura de la sociedad nacional, con el español como medio de expresión. El objetivo es que los niños aprendan a utilizar esta lengua en sus interacciones, y se apropien de aquellos aspectos de la cultura nacional que les permitan desenvolverse de manera eficiente en espacios ajenos a su cultura de origen. Los ciclos se desarrollan aproximadamente de los 7 a los 13 años.



**Gráfico 4. Ciclos de aprendizaje**

Fuente: Trillos Amaya et al., 2007-2008.



Al llegar al ciclo koogramujna (correspondiente al 3.º de los procesos educativos de la escuela tradicional colombiana), el niño ha internalizado en su lengua materna gran parte de los contenidos provenientes de su comunidad, definidos en el Plan de Vida y sometidos a un proceso de pedagogización, según directrices consignadas en el Modelo Etnoeducativo.

Además de la selección de contenidos según los ciclos de aprendizaje, deben tenerse en cuenta tres principios básicos:

- La secuencialidad en las diferentes actividades que constituyen el proyecto de aprendizaje. Esta secuencialidad implica, también, relacionar los propósitos establecidos en el proyecto anterior con el siguiente.
- La progresividad de los saberes que los estudiantes van apropiándose, según el ciclo de aprendizaje.
- La flexibilidad en la ejecución de las actividades planificadas, las cuales pueden variar en relación con las exigencias del evento pedagógico.

## 5.2. *Inmersión contextual*

Una vez creadas las condiciones propicias para que los estudiantes se apropien de la temática a trabajar, entran en contacto directo con los sabedores en los espacios de aprendizaje representativos de la cultura de origen, allí donde se dinamizan tanto los saberes propios como los conocimientos de la cultura nacional que sean pertinentes y necesarios para la interacción con los miembros de la nación y el resto del mundo.

Es decir, el propósito de la inmersión contextual es poner al niño en contacto con su realidad social y su entorno; una vez en el aula, recrea los conocimientos adquiridos siguiendo las estrategias del aprendizaje cooperativo, elabora los productos y los socializa. En conjunto, las actividades crean una atmósfera propicia para la investigación y las prácticas lúdicas, el diálogo y los conversatorios, las entrevistas y las historias de vida, la audición de relatos y narraciones, la producción y comprensión de textos orales y escritos, la resolución de situaciones problemáticas. La biblioteca etnoeducativa integra recursos o material del medio; además, material didáctico reutilizable.

<b>Operativizadores didácticos</b>			
<b>Inmersión contextual</b>	<b>Procesos y actividades</b>	<b>Recursos didácticos</b>	<b>Biblioteca etnoeducativa</b>
Visitas guiadas	Ambientación Observación Investigación	Elementos del entorno (barro, arcilla, bejucos, piedras, plumas, lana, fique, hojas, ramas)	PLAN DE VIDA PEC Modelo etnoeducativo Orientadores
Salidas de campo	Diálogos Entrevistas Historias de vida Conversatorios		
Exploración y experimentación en prácticas de campo	Audición de relatos y narraciones Producción de textos orales y escritos Producción de materiales y artesanías	Papelería (bond, block, rayado, cartulinas, fólderes y carpetas)	Guía de salida de campo Guía de práctica de campo
Síntesis y elaboración de productos	Desarrollo de operaciones fundamentadas en el pensamiento matemático tanto propio como occidental	Colores (plastilina, crayones, vinilos, lápices de colores, marcadores, arcilla)	Globo terráqueo Textos Diccionarios
Socialización de conocimientos adquiridos		Soportes (minitableros, ábacos, yupana, planilleros)	Grabadora Imprenta manual

**Tabla 1. Inmersión contextual**

Fuente: Trillos Amaya *et al.*, 2007-2008.

### 5.3. Competencias a desarrollar

Del cuadro de competencias básicas, se seleccionan aquellas que se van a trabajar en el proyecto de aprendizaje, de acuerdo con los conocimientos que es necesario que el estudiante construya, siempre teniendo en cuenta la idea de dosificar los conocimientos a partir de los patrones culturales propios y los ciclos de aprendizaje establecidos en el modelo etnoeducativo.

El desarrollo de las competencias se concretan en los escenarios de aprendizaje mediante un trabajo integral y la actuación coordinada de los docentes en beneficio del propósito fundamental: que todos los estudiantes manejen dichas competencias al finalizar todos los ciclos y periodos de aprendizaje.

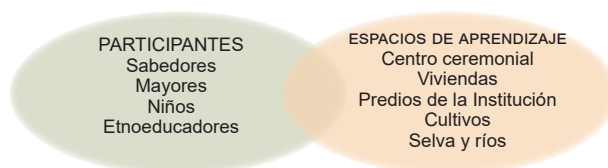
Comunicativa	Alcanzar un bilingüismo equilibrado en L1 y en L2. Saber escuchar y tomar en cuenta los puntos de vista del otro.
Pragmática	Saber aplicar habilidades operativas en la solución de problemas concretos
Investigativa	Saber indagar fuentes orales, documentales y virtuales, para adquirir nuevos conocimientos.
Cooperativa	Saber trabajar en equipo, administrar las divergencias y los conflictos; ser solidario; ser responsable frente a sí mismo y hacia los demás.
Integradora	Saber articular las competencias cognitiva, emocional y comunicativa, para generar opciones creativas y transmitir asertivamente los intereses, ya sea individuales o comunitarios.
Intercultural	Saber proceder en espacios y situaciones donde confluyan culturas diversas.

**Tabla 2. Competencias básicas**

Fuente: Trillos Amaya *et al.*, 2007-2008.

#### 5.4. Participantes y espacios de aprendizaje

Como se ha dicho, en este enfoque los mayores y los sabedores de la comunidad tienen un papel fundamental, aportando contenidos provenientes de su cultura alimentan los procesos pedagógicos.



**Gráfico 5 Participantes y espacios de aprendizaje**

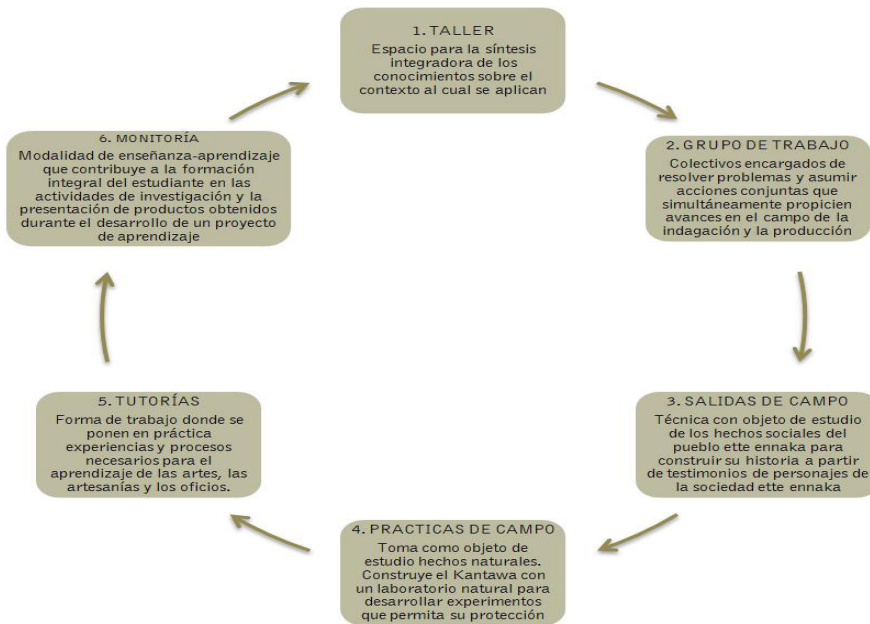
Fuente: Trillos Amaya *et al.*, 2007-2008.

Se trata de aprovechar la diversidad de situaciones que se derivan de la actividad cultural que se da en la comunidad para que los niños interactúen con los campesinos que viven cerca de los resguardos. Al constituir los diferentes espacios del entorno en espacios de aprendizaje, el aula se define como un espacio abierto, donde los saberes se dinamizan en diversos sitios del entorno, —el *Koggo*, la *Jaataka*, el *Ka-*

ña, el *Kantawa*,<sup>1</sup> la Casa tradicional y los Centros Educativos, entre otros—. Allí, jóvenes, niñas y niños observan, comparten y realizan las labores desempeñadas por los mayores y adultos, lo que quiere decir que el aprendizaje de un determinado arte u oficio implica que los estudiantes estén inmersos en el contexto donde este se construye, que escuchen los consejos de los mayores y sabedores de viva voz, que observen y practiquen las labores objeto de su aprendizaje.

### 5.5. Aprendizaje cooperativo

De acuerdo con los ciclos y periodos de aprendizaje, y teniendo en cuenta el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas centradas en el ser, el sentir, el saber y el saber hacer, los procesos de aprendizaje cooperativo (Ferreiro Gravié, 2001) siguen la metáfora esquematizada en el Gráfico 6: talleres, grupos de trabajo, salidas y prácticas de campo, tutorías, monitorías.



**Gráfico 6. Actividades de aprendizaje cooperativo**

Fuente: Trillos Amaya et al., 2007-2008.

1 Estas palabras de la lengua ette taara se refieren a manantial, casa o vivienda familiar, sitio de cultivo y la naturaleza, respectivamente.

La actividad primordial del aprendizaje cooperativo es el hacer para aprender, lo cual propicia la interacción en los talleres donde se pondrán en práctica dinámicas para la elaboración de productos, delegando en los estudiantes responsabilidades en la planificación y ejecución de tareas; el etnoeducador, además, podrá apoyarse en los roles de facilitador y moderador, los cuales irá asignando de manera rotativa a aprendientes, bajo la idea de que luego puedan utilizarlas en sus interacciones personales y comunitarias.

### 5.6. Evaluación

Otro aspecto importante es establecer las estrategias que se van a implementar en el proceso de valoración, el cual debe centrarse en la apropiación de los saberes y el desarrollo de las competencias básicas y específicas, por parte de los estudiantes. En el análisis de este proceso, los etnoeducadores deben involucrar a la comunidad etnoeducativa en la realización de los proyectos de aprendizaje. Para esto es necesario examinar en profundidad la conveniencia de las estrategias y de los recursos utilizados; es decir, la valoración implica una mirada global al proceso educativo.

Aspectos que facilitan las actividades lúdicas				
Socialización y convivencia con los compañeros	Aprender a ser niño o niña de acuerdo con los patrones culturales propios	Apropiación de la escala de valores para ser un indígena de bien	Desarrollo de la alteridad: esperar el turno que le corresponde en el juego	Desarrollo de las habilidades físicas necesarias para la participación en el juego

**Tabla 3. Desarrollo de actividades lúdicas**

Fuente: Trillos Amaya *et al.*, 2007-2008.

*Por la ruta del juego.* Los juegos tradicionales forman parte del desarrollo del niño indígena y reflejan sus valores en las *historias de consejo*. Jugando el niño ayuda a sus padres en las labores diarias, y la niña jugando aprende a hacer la mochila.

*Por la ruta del aprendizaje cooperativo.* Se desarrolla a partir de los grupos de aprendizaje cooperativo. Las actividades en grupo dan la oportunidad excepcional para hacer un diagnóstico inmediato del aprendizaje de los niños, para obtener una retroalimentación inmediata en las actividades de refuerzo, para corregir al instante los problemas de comprensión de los estudiantes.



**Gráfico 7. Criterios de valoración**

*Fuente:* Trillos Amaya et al., 2007-2008.

## 6. Conclusión

Para concluir, puede decirse que el enfoque comunicativo tiene como objetivo principal desarrollar la competencia comunicativa, por lo que toma en cuenta dimensiones lingüísticas y extralingüísticas (gestos, actitudes corporales, distancias culturales) del español.

Se privilegia el uso de la lengua, y esta se convierte en una herramienta que interviene en la vida cotidiana. Es fundamental en la actuación y en la resolución de problemas. La lengua se concibe como un instrumento de interacción, antes que un objeto de estudio.

Al relacionar forma y estructura lingüística con las funciones comunicativas correspondientes y desarrollar estrategias de comunicación, se amplía la perspectiva sobre el aprendizaje de la lengua. Por ello es primordial el diagnóstico sobre los conocimientos previos para definir las necesidades de los aprendientes y prever las situaciones en las que se necesitará la lengua, las funciones de uso, y las nociones y categorías lingüísticas necesarias, de acuerdo con la cultura y el contexto.

- El objetivo es que el estudiante desarrolle habilidades y estrategias con la finalidad de usar la lengua para comunicar significados de un modo eficaz en situaciones concretas.
- El contexto adquiere una gran importancia, así como la dimensión sociocultural relacionada con la lengua. El aprendiente se concientiza del significado social de las formas lingüísticas.

- Las necesidades y expectativas del alumnado con respecto al aprendizaje entran a formar parte del proceso.
- Otras actividades que se realizan son los juegos y actividades de resolución de problemas.
- Se emplea lenguaje icónico y las personas participantes trabajan juntas para llegar a una solución.

## Referencias bibliográficas

1. Arnold, J. (2001). Exploring Aspects of Group Dynamics in Holistic Language Learning. En Bruton, A. y Ramírez, B. (Eds.) *Lingüística aplicada al aprendizaje del inglés*. Sevilla: Grupo de Investigación Humanidades 125.
2. Arnold, J. (Ed.) (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
3. Bloch, M. (2009). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa.
4. Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied linguistics*, 1, 1- 57.
5. Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=702>
6. Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación.
7. Ferreiro Gravié, R. (2001). Momentos y estrategias de una clase de aprendizaje cooperativo. Recuperado de: <http://www.redtalento.com/congreso/momentos.html>
8. Freinet, C. (1956). *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. París: Bourrelie.
9. Koike, D. y C. Klee. (2013). *Lingüística aplicada. Adquisición del español como segunda lengua*. México: Ediltorial Wiley.
10. Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon, Institute of English. Language teaching methodology series. Oxford: Pergamon Press Inc.
11. Lightbown, P. y N. Spada. (2003). *How Languages are Learned*. Second Edition. Oxford: University Press.



12. Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós Ibérica.
13. Manchón Ruiz, R. M. (2001). Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*. Recuperado de: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6690/1/EL\\_Anexo1\\_03.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6690/1/EL_Anexo1_03.pdf)
14. Maury, L. (1988). *Freinet et la pédagogie*. París: Presses Universitaires de France.
15. MINEDUCACIÓN (2006). *Estándares Básicos de competencias de lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía. Guía de lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
16. Murcia, M., (1996). Tareas de comunicación y planificación de la enseñanza de idiomas. *Signos*, No. 1, Teoría y práctica de la educación. Recuperado de: [www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU)
17. Ortega, G. (1988). Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua. En Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE. Granada. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/01/01\\_0157.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0157.pdf)
18. Cabildo Indígena Ette Ennaka (2000). “Plan de Vida Ette Ennaka”. Organización del Pueblo Ette Ennaka. Issa Oristunna.
19. Rodari G. (1974). *Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie*. Roma: Einaudi Editore.
20. Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231.
21. Selinker L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
22. Solano, O. et al. *Orientador Kantawa Kiirikragga – Kiiri Kiiriwa*. Ministerio de Educación – Universidad del Atlántico – Consejo de Mayores del Pueblo Ette Ennaka. Barranquilla, inédito.
23. Trillos Amaya, M. *Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales. Modelo didáctico*. Convenio CELIKUD - Universidad del Atlántico - Colciencias. Barranquilla: en edición.
24. Trillos Amaya, M. (2001). *Ayer y hoy del Caribe colombiano en sus lenguas*. Premio de Investigación Observatorio del Caribe. Bogotá: ICFES.
25. Trillos Amaya, M. (2004). Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales: balance y perspectivas. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVII, No. 39, 43-64.
26. Trillos Amaya, M. (2005). Primeras exploraciones en etnografía de la comunicación. Lengua y habla en la sociedad wiwa. *Pensar el Caribe I, Ciencias Humanas y Artes* (pp. 62-85). Barranquilla: Ed. Universidad del Atlántico.

27. Trillos Amaya, M. (2011). *Conciencia y actitudes lingüísticas en el Caribe colombiano. Muestra de un estudio experimental para asegurar la continuidad de las lenguas caribeñas*. Bogotá: Editorial Universidad del Atlántico.
28. Trillos Amaya, M. *et al.* (2007-2008) *Modelo Etnoeducativo Ette Butteriya E'keraye*. Convenio Ministerio de Educación Nacional – Universidad del Atlántico – Consejo de Mayores del Pueblo Ette Ennaka. Barranquilla, inédito.
29. Trillos Amaya, M. *et al.* (2011-2014). *Modelo didáctico - Enseñanza del español L2*. Colciencias – Universidad del Atlántico – Consejo de Mayores del Pueblo Ette Ennaka. Barranquilla, en edición.