

**GUÍA DE RECOMENDACIONES INTERCULTURALES PARA LA  
DIDACTIZACIÓN DE MATERIAL DE REVITALIZACIÓN DE LENGUAS  
INDÍGENAS COLOMBIANAS, CON FINES DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL  
COMO SEGUNDA LENGUA**

**DAVID RICARDO RODRÍGUEZ LINARES**

**INSTITUTO CARO Y CUERVO  
SEMINARIO ANDRÉS BELLO  
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y  
SEGUNDA LENGUA  
BOGOTÁ  
2022**

**GUÍA DE RECOMENDACIONES INTERCULTURALES PARA LA  
DIDACTIZACIÓN DE MATERIAL DE REVITALIZACIÓN DE LENGUAS  
INDÍGENAS COLOMBIANAS, CON FINES DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL  
COMO SEGUNDA LENGUA**

**DAVID RICARDO RODRÍGUEZ LINARES**

**DIRECTORA METODOLÓGICA: SANDRA MILENA DÍAZ LÓPEZ  
DIRECTORA DISCIPLINAR: DIANA ALEJANDRA HINCAPIÉ MORENO**

**INSTITUTO CARO Y CUERVO  
SEMINARIO ANDRÉS BELLO  
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y  
SEGUNDA LENGUA  
BOGOTÁ  
2022**

*A mi mamá Flor María Linares Vanegas; su apoyo incondicional, su abnegación y sus palabras de aliento tan necesarias en los momentos más difíciles de este proceso, dan vida a este trabajo que, en últimas, es más suyo que mío.*

*A mi abuelo José Daniel Linares, quien seguramente, desde muy arriba, me observa.*

*A Gabriela Huertas, a quien amo infinitamente.*

*A las comunidades indígenas colombianas, por resistir en salvaguarda de su cultura, sus tradiciones y su lengua.*

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer a mi familia; mi abuela Odilia, a Gloria, a mis primos y tíos, por acompañarme durante este largo trasegar y animarme a no desfallecer en el proceso.

A mis profesores de la maestría en ELE y especialmente a Diana Hincapié, por acompañarme no solo dentro de este proceso investigativo, sino dentro de todo mi proceso formativo en el Instituto Caro y Cuervo.

A mis compañeras del CP CURNN, Luz Dary Sánchez, Ángela Mejía e Isabel Flórez, por motivarme y colaborarme en muchas de las veces en que tuve que ver clases durante mi espacio de trabajo.

Finalmente, agradezco a Estefanía Cortés y a Jorge Ramírez, de quienes atesoro su ayuda, sus consejos y, sobre todo, su compañía.



**AUTORIZACIÓN DEL AUTOR PARA CONSULTA  
Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL  
TRABAJO DE GRADO**

Código:

Versión: 5.0

Página 1 de 1

Fecha: 02/06/2023

**BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI**

**INFORMACION DEL TRABAJO DE GRADO**

**TRABAJO DE GRADO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAGISTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.**

**2. TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: GUÍA DE RECOMENDACIONES INTERCULTURALES PARA LA DIDACTIZACIÓN DE MATERIAL DE REVITALIZACIÓN DE LENGUAS INDÍGENAS COLOMBIANAS, CON FINES DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.**

**3. SI AUTORIZO**  **NO AUTORIZO**

**A la biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:**

- Ponga el contenido de este trabajo a disposición de los usuarios en la biblioteca digital Palabra, así como en redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Facultad Seminario Andrés Bello y el Instituto Caro y Cuervo.
- Permita la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para usos de finalidad académica, ya sea formato impreso, CD-ROM o digital desde Internet.
- Socialice la producción intelectual de los egresados de las Maestrías del Instituto Caro y Cuervo con la comunidad académica en general.
- Todos los usos, que tengan finalidad académica; de manera especial la divulgación a través de redes de información académica.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, **“Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”**, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Atendiendo lo anterior, siempre que se consulte la obra, mediante cita bibliográfica se debe dar crédito al trabajo y a su autor.

**IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR**

**Nombre completo:**

David Ricardo Rodríguez Linares

**Documento de Identidad:**

1.016.066.351 de Bogotá D.C.

**Firma:**

## DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

### AUTOR

Apellidos	Nombres
Rodríguez Linares	David Ricardo

### DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Hincapié Moreno	Diana Alejandra

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: Magister en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua

TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: Guía de recomendaciones interculturales para la didactización de material de revitalización de lenguas indígenas colombianas, con fines de enseñanza de español como segunda lengua.

NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua.

CIUDAD: BOGOTÁ D.C. AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2023

NÚMERO DE PÁGINAS: 227

TIPO DE ILUSTRACIONES: Ilustraciones  Mapas  Retratos  Tablas, gráficos y diagramas  Planos  Láminas  Fotografías

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia):

Duración del audiovisual: \_\_\_\_\_ Minutos.

Otro. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Sistema: Americano NTSC  Europeo PAL  SECAM

Número de archivos dentro del CD, en caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado: \_\_\_\_\_

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser Laureadas o tener una mención especial):

---

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES: Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. *(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar a la dirección de biblioteca en el correo electrónico [biblioteca@caroycuervo.gov.co](mailto:biblioteca@caroycuervo.gov.co)):*

### ESPAÑOL

---

Interculturalidad

---

Enseñanza de español como segunda lengua

---

Materiales de revitalización lingüística

---

Didáctica de la segunda lengua

---

Materiales de enseñanza

---

Lenguas indígenas colombianas

---

Lenguas Nativas

---

Materiales auténticos

---

### INGLÉS

---

Interculturality

---

Teaching Spanish as a second language

---

Language Revitalization Materials

---

Didactics of the second language

---

Teaching materials

---

Colombian indigenous languages

---

Native languages

---

Authentic materials

---

### RESUMEN DEL CONTENIDO:

La presente investigación tuvo como propósito formular una guía de recomendaciones interculturales para didactizar material de revitalización de lenguas indígenas colombianas, con el fin de utilizarlo en el campo de la enseñanza del español como segunda lengua (L2). Para ello, la investigación enmarcada en enfoque mixto y paradigma pragmático funcionalista se dividió en varias fases: recopilación de 25 materiales de revitalización de lenguas indígenas colombianas (MRL); selección de 10 materiales definitivos para su caracterización y análisis a la luz de criterios lingüísticos, interculturales y didácticos; discusión de los resultados extraídos del análisis de los MRL y posterior elaboración de guía de recomendaciones del material de revitalización.

Los resultados de la investigación mostraron que, de acuerdo con estudios precedentes, existe un uso de materiales de revitalización en el contexto educativo sin previo ajuste didáctico o

didactización lo que deriva en una desarticulación entre la construcción de materiales de revitalización y materiales educativos para la enseñanza del español como L2 a indígenas. En consecuencia, la construcción de la guía de recomendaciones respondió a cuatro preguntas: ¿qué se necesita para didactizar materiales de revitalización?, ¿cómo lograr dicha didactización?, ¿qué estrategias de didactización pueden emplearse? y d) ¿cómo potenciar el uso de materiales didactizados?

Finalmente, se invita a seguir investigando acerca del uso de materiales de revitalización en el campo de la enseñanza de EL2, el papel de la interculturalidad en la construcción de materiales didactizados y los procesos de preservación cultural y lingüística de las comunidades indígenas colombianas pues son campos de investigación poco explorados y de gran importancia en el contexto educativo, lingüístico, cultural y político colombiano.

#### ABSTRACT:

The purpose of this research was to formulate a purposeful guide to intercultural recommendations to teach revitalization material for Colombian indigenous languages, in order to use it in the field of teaching Spanish as a second language (L2). For this, the research framed in a mixed approach and functionalist pragmatic paradigm was divided into several phases: compilation of 25 materials for the revitalization of Colombian indigenous languages (MRL); selection of 10 definitive materials for their characterization and analysis in the light of linguistic, intercultural and didactic criteria; discussion of the results extracted from the analysis of the MRL and subsequent elaboration of a guide of recommendations of the revitalization material.

The results of the investigation showed that, according to previous studies, there is a use of revitalization materials in the educational context without previous didactic adjustment or didacticization, which leads to a disarticulation between the construction of revitalization materials and educational materials for teaching, from Spanish as L2 to indigenous. Consequently, the construction of the recommendations guide answered four questions: what is needed to teach revitalization materials? How to achieve said teaching? What teaching strategies can be used? and d) how to promote the use of teaching materials?

Finally, further research is invited on the use of revitalization materials in the field of EL2 teaching, the role of interculturality in the construction of teaching materials, and the processes of cultural and linguistic understanding of Colombian indigenous communities, since they are fields little explored and of great importance in the Colombian educational, linguistic, cultural and political context.

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN:</b> .....	<b>10</b>
<b>2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:</b> .....	<b>15</b>
<b>3. ESTADO DEL ARTE:</b> .....	<b>21</b>
3.1 El español como segunda lengua en Colombia .....	21
3.2 Materiales de enseñanza del español como segunda lengua .....	23
3.3 Procesos y materiales de revitalización en lenguas indígenas.....	26
<b>4. JUSTIFICACIÓN:</b> .....	<b>28</b>
<b>5. OBJETIVOS:</b> .....	<b>31</b>
<b>6. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>32</b>
6.1 El español como segunda lengua en Colombia .....	32
6.1.1 Lengua.....	32
6.1.1.1 Niveles de la lengua .....	32
6.1.1.2 Lengua nativa .....	34
6.1.1.3 Segunda Lengua.....	35
6.1.1.4 Lenguas indígenas en Colombia .....	36
6.2 El componente intercultural .....	37
6.2.1 Definición de interculturalidad .....	37
6.2.1.1 Monoculturalidad, multiculturalidad, transculturalidad y competencia intercultural	40
6.2.1.2 Interculturalidad, educación y didáctica.....	41
6.2.1.3 La interculturalidad en el contexto de la educación indígena en Colombia .....	44
6.3 Materiales de texto en el campo de lenguas indígenas .....	47
6.3.1 Material de revitalización lingüística .....	47
6.3.1.1 Materiales auténticos.....	50
6.3.2 Materiales educativos y de instrucción .....	51
6.3.3 Didactización de materiales de revitalización .....	53
<b>7. MARCO METODOLÓGICO</b> .....	<b>55</b>
7.1 Paradigma y diseño de investigación.....	55
7.2 Fases de investigación .....	58
7.3 Técnicas de recolección y análisis de datos .....	60
7.4 Instrumentos .....	62
7.4.1 <i>Formato de criterios de revitalización para materiales recolectados</i> .....	63
7.4.2 <i>Matriz de caracterización y análisis de MRL</i> .....	64

7.5	Validación de los instrumentos .....	69
7.6	Caracterización de los materiales .....	74
7.6.1	Proceso de selección de materiales de revitalización definitivos .....	79
7.6.2	Descripción del corpus definitivo .....	82
<b>8.</b>	<b>RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>89</b>
8.1.1	Análisis de datos.....	89
8.1.1.1	Resultados a partir de <i>Formato de criterios de revitalización para materiales recolectados</i> .....	89
8.1.1.2	Datos a partir de la aplicación de la <i>Matriz de caracterización y análisis de manuales de revitalización de lengua (MRL)</i> .....	109
8.2	Discusión.....	135
<b>9.</b>	<b>GUÍA DE RECOMENDACIONES PARA LA DIDACTIZACIÓN DE MRL .....</b>	<b>156</b>
9.1	¿Qué se necesita?.....	156
9.2	¿Cómo se puede lograr?.....	158
9.3	Estrategias para la didactización de MRL.....	159
9.4	De cómo potenciar el uso de MRL didactizados en el campo de la enseñanza del español como L2.....	166
<b>10.</b>	<b>CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS A FUTURO .....</b>	<b>169</b>
<b>11.</b>	<b>ANEXOS .....</b>	<b>175</b>
	<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>222</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1</i> Información asociada académica y profesional asociada a los validadores .....	70
<i>Tabla 2</i> Criterios de validación de la matriz de caracterización y análisis .....	72
<i>Tabla 3</i> Media y desviación típica de los criterios de validación de la matriz de caracterización y análisis.....	73
<i>Tabla 4</i> Selección de MRL definitivos .....	80
<i>Tabla 5</i> Datos bibliográficos de los MRL.....	110
<i>Tabla 6</i> Comunidad indígena y lengua objeto de los MRL.....	115
<i>Tabla 7</i> Vínculo entre lengua y cultura .....	126
<i>Tabla 8</i> Tipo de material.....	133
<i>Tabla 9</i> Comunidad y lengua objeto respecto a escala de vitalidad de las lenguas.....	140
<i>Tabla 10</i> Vínculo de los MRL con el ámbito educativo .....	145

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> Diseño de investigación .....	57
<i>Figura 2</i> Fases de investigación .....	60
<i>Figura 3</i> Técnicas de recolección y análisis de datos.....	62
<i>Figura 4</i> Ejemplo de elementos del criterio No. 1 .....	64
<i>Figura 5</i> Apartado 1 - Información del manual.....	65
<i>Figura 6</i> Apartado 2 - Información general del MRL.....	66
<i>Figura 7</i> Ítem 3.4 Tipología textual abordada.....	67
<i>Figura 8</i> Apartado 4: Ítems 4.1, 4.2, 4.3 y 4.4.....	68
<i>Figura 9</i> Apartado 5: Potencialidad didáctica – Segmento .....	69
<i>Figura 10</i> Fuente de producción de Material de Revitalización Lingüística MRL .....	75
<i>Figura 11</i> Año de publicación del MRL .....	76
<i>Figura 12</i> Comunidades indígenas colombianas presentes en los MRL.....	77
<i>Figura 13</i> Frecuencia de comunidades presentes en los MRL por departamento .....	78
<i>Figura 14</i> Tipo de MRL.....	79
<i>Figura 15</i> Criterio No. 1.....	90
<i>Figura 16</i> Apartado ¿Cómo es nuestra lengua?.....	91
<i>Figura 17</i> Criterio No. 2.....	93
<i>Figura 18</i> Criterio No. 3.....	93
<i>Figura 19</i> Fragmento de arrullo Chaai khāipieg .....	94
<i>Figura 20</i> Criterio No. 4.....	95
<i>Figura 21</i> Calendario Lunar – Unidad didáctica Eperārā .....	96
<i>Figura 22</i> Criterio No. 5.....	97
<i>Figura 23</i> Fragmento de contenido de los discos por pueblo y por pistas de los pueblos Totoroéz y Sikuaní .....	98
<i>Figura 24</i> Criterio No. 6.....	99

<b>Figura 25</b> Forma de acceso a material sonoro de Baud Mos .....	100
<b>Figura 26</b> Criterio No. 7.....	101
<b>Figura 27</b> Tiraje de ejemplares por cada MRL.....	101
<b>Figura 28</b> Criterio No. 8.....	102
<b>Figura 29</b> Criterio No. 9.....	103
<b>Figura 30</b> Narración Kuio iemo Jokozoma rafue (la lombriz y la lagartija).....	104
<b>Figura 31</b> Criterio No. 10.....	105
<b>Figura 32</b> Ilustración de pareja nasa.....	106
<b>Figura 33</b> Criterio No. 11.....	107
<b>Figura 34</b> Criterio No. 12.....	108
<b>Figura 35</b> Público objetivo .....	112
<b>Figura 36</b> Distribución por grupos etarios.....	112
<b>Figura 37</b> Sectores involucrados en la producción del MRL.....	113
<b>Figura 38</b> Formas de registro adicionales a la escrita.....	116
<b>Figura 39</b> Niveles de documentación y descripción de la lengua.....	117
<b>Figura 40</b> Ámbitos de uso.....	118
<b>Figura 41</b> Tipologías textuales .....	121
<b>Figura 42</b> Tipo de texto específico.....	122
<b>Figura 43</b> Nivel de competencia intercultural.....	124
<b>Figura 44</b> Rol del miembro coautor.....	125
<b>Figura 45</b> Referente cultural.....	128
<b>Figura 46</b> Aspectos de la vida cultural en cada MRL.....	130
<b>Figura 47</b> AVC expresado en porcentajes .....	130
<b>Figura 48</b> Tipo de material.....	133
<b>Figura 49</b> Tipo de contenido visual.....	134

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b> Formato de criterios de revitalización para materiales recolectados .....	175
<b>Anexo 2</b> Matriz de caracterización y análisis de manuales de revitalización de lengua (MRL).....	177
<b>Anexo 3</b> Materiales de revitalización recopilados inicialmente – Datos Bibliográficos. ....	181
<b>Anexo 4</b> Criterio No. 1: Evita la sustitución lingüística .....	184
<b>Anexo 5</b> Criterio No. 2: Documenta y describe la lengua.....	186
<b>Anexo 6</b> Criterio No. 3: Introduce la escritura a través de medios pictográficos.....	188
<b>Anexo 7</b> Criterio No. 4: Potencia el valor simbólico de la escritura .....	190
<b>Anexo 8</b> Criterio No. 5: Promueve estrategias que articulan el fortalecimiento de la oralidad desde la escritura.....	192
<b>Anexo 9</b> Criterio No. 6: El material escrito se encuentra acompañado de algún material en formato oral.....	194

<b>Anexo 10</b> Criterio No. 7: <i>Permite su distribución como un corpus revitalizado</i> .....	196
<b>Anexo 11</b> Criterio No. 8: <i>Posee un formato bilingüe</i> .....	198
<b>Anexo 12</b> Criterio No. 9: <i>Visibiliza la cosmovisión indígena por medio de sus narrativas</i> .....	200
<b>Anexo 13</b> Criterio No. 10: <i>Garantiza coautoría intercultural</i> .....	202
<b>Anexo 14</b> Criterio No. 11: <i>El repertorio de textos seleccionados en el material da cuenta de las tradiciones propias de la comunidad indígena</i> .....	204
<b>Anexo 15</b> Criterio No. 12: <i>Contempla aspectos que relacionan la lengua y la cultura</i> ..	206
<b>Anexo 16</b> Sector involucrado en la producción del MRL.....	209
<b>Anexo 17</b> Niveles de documentación y descripción de la lengua .....	210
<b>Anexo 18</b> Ámbitos de uso.....	212
<b>Anexo 19</b> Tipología textual abordada.....	215
<b>Anexo 20</b> Tipo de texto específico.....	217
<b>Anexo 21</b> Nivel de competencia intercultural.....	219
<b>Anexo 22</b> Aspectos de la vida cultural (AVC) abordados en los MRL .....	220

## 1. INTRODUCCIÓN:

En Colombia no solamente se enseña español como lengua materna; la enseñanza del español como segunda lengua (L2) es una realidad que atraviesa el sistema educativo de nuestro país. La diversidad cultural y étnica presente en la extensión del territorio nacional hace que comunidades como raizales, palenqueros, afrodescendientes, Rrom e indígenas se vean enfrentadas a una realidad difícil de evitar: preservar su lengua materna y aprender la lengua oficial más extendida. Y aunque la preservación de una lengua no entra directamente en confrontación con el aprendizaje de una L2, las comunidades tienen que enfrentarse a procesos de interacción cultural y lingüística con la población mayoritaria del país que habla español. Tales condicionantes son el principio de una serie de relaciones lingüísticas asimétricas que implica el progresivo desplazamiento de su lengua materna, por la lengua que impone el estado como norma lingüística (Álvarez, 2008; Sánchez, 2014).

Es en las comunidades indígenas donde esta realidad se hace más visible: al ser el grupo poblacional cuantitativamente mayor con tales características culturales, étnicas y lingüísticas, además de encontrarse a lo largo de gran parte del territorio nacional; las comunidades están en constante interacción con el español como L2, pero no son ajenas a la progresiva obsolescencia cultural y lingüística, consecuencia de un proceso etnoeducativo y una organización curricular que no responde adecuadamente a sus necesidades, ni impacta sus dinámicas de aprendizaje. Esto se hace manifiesto, por ejemplo, en dos problemas concretos: el primero de ellos, en la falta de adecuación de materiales de enseñanza de español para comunidades indígenas, puesto que se sigue trabajando con material que presenta contenido cultural occidental, universal o que, por mucho, se acerca a un contexto rural (Benavides y Cabiedes, 2020), pero que no responde a la cosmovisión, prácticas,

saberes y costumbres de las comunidades indígenas colombianas en particular. El segundo problema tiene que ver con la producción de materiales de revitalización lingüística, es decir, materiales de tipo escrito, formato bilingüe, de carácter multimodal (presencia de ilustraciones, imágenes o audios), que usualmente presentan contenido cultural y lingüístico propio de diversas comunidades indígenas; pero no cuentan con la difusión suficiente y tampoco son empleados con fines educativos, dado que apuntan esencialmente a la preservación de la lengua materna (Flores, 2006) y el favorecimiento de la diversidad lingüística (Flóres , Córdova , & Cru, 2020).

Por ello, la presente investigación pretende contribuir a la discusión acerca de la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto de las comunidades indígenas en Colombia, al formular una guía de recomendaciones que, desde una perspectiva intercultural, permitan didactizar material de revitalización lingüístico, con el fin de utilizarlo en el campo de la enseñanza del español como segunda lengua (EL2). Es decir, se espera que dichas recomendaciones ofrezcan alternativas que rehúyan en la práctica pedagógica (Gutiérrez, 2018) y permitan crear, reflexionar y aplicar procesos metodológicos (Tella, 2007; Carvajal, 2009, como se cita en Peña et al., 2019) para la adaptación de materiales de revitalización en el proceso de enseñanza – aprendizaje de EL2. Para ello, se propone un ejercicio de recolección y caracterización de los materiales de revitalización encontrados, la generación de instrumentos de análisis que contribuyan al diseño de una guía de recomendaciones, la cual se presenta como una posible ruta orientadora para la ejecución de futuros procesos de didactización de materiales de revitalización.

Para dar consecución a los objetivos investigativos que aquí se proponen, este documento se divide en diez apartados; el primero referente a la presente introducción. El

segundo apartado presenta el planteamiento del problema de investigación, en el cual se parte desde la normatividad de las políticas etnoeducativas (ley 115 de 1994 y Decreto 2500 de 2010) y la diferencia de esta con lo que sucede en el contexto de la enseñanza del español como segunda lengua, especialmente la construcción de material de revitalización y material educativo o de instrucción para las comunidades indígenas.

El tercer apartado presenta el estado del arte en el cual, a través de la revisión bibliográfica, se aborda lo relacionado con investigaciones previas o aportes de la literatura referentes a materiales de revitalización y enseñanza del español como L2 a indígenas. Para ello, la revisión presenta tres componentes: *el español como segunda lengua en Colombia*, *materiales de enseñanza de español como segunda lengua*, y *procesos y materiales de revitalización en lenguas indígenas*.

El cuarto apartado, referente a la justificación de la investigación, recurre a datos extraídos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 efectuado por el DANE para explicar la necesidad de hablar de la población indígena y a autores como Camelo (2010), Carrillo (2016), Figueroa Londoño (2017), Benavides y Cabiedes (2020), para referirse a la necesidad de explorar el campo de la producción de materiales educativos para la enseñanza del español como L2 contextualizados a las necesidades reales de las comunidades.

El apartado cinco condensa los objetivos de la investigación teniendo como principio la formulación de una guía de recomendaciones para la didactización de materiales de revitalización lingüística, que pueda ser de utilidad en el campo de la enseñanza del español como L2. Por su parte, los objetivos específicos tienen que ver con procesos de identificación, recolección y caracterización de materiales de revitalización a través del diseño de

instrumentos que, a su vez, permitan su análisis y posterior generación de una guía de recomendaciones para el proceso de didactización desde una perspectiva intercultural.

El apartado número seis, referido a todo el marco y desarrollo teórico de la investigación, se propone revisar los enfoques teóricos más relevantes y pertinentes para el abordaje del problema y ello lo hace mediante tres acápite: *el español como segunda lengua en Colombia, el componente intercultural y materiales de texto en el campo de lenguas indígenas*.

Por su parte, el apartado siete expone la estructura metodológica del trabajo investigativo, la cual se adscribe a un paradigma pragmático - funcionalista con enfoque mixto y diseño concurrente incrustado. Asimismo, este apartado resume las fases de investigación, detalla las características del corpus de materiales de revitalización consultado, las técnicas de recolección y análisis de datos, y por supuesto, los instrumentos (*Formato de criterios de revitalización para materiales recolectados y Matriz de caracterización y análisis de manuales de revitalización de lengua (MRL)*) diseñados para la obtención de los datos y posterior análisis de estos.

El apartado ocho presenta los resultados que surgieron a partir de la aplicación de los instrumentos diseñados para el análisis de los materiales. Para facilitar su presentación, estos se organizan de acuerdo con los datos arrojados por cada instrumento de investigación. Posterior a esto, se presenta la discusión de los resultados respecto a la bibliografía consultada en los antecedentes, justificación y marco teórico.

El apartado nueve presenta la guía de recomendaciones para la didactización de material de revitalización de lenguas indígenas. Dicha guía se encuentra organizada en cuatro

puntos a saber: *¿Qué se necesita?, ¿Cómo se puede lograr?, Estrategias para la didactización de MRL y De cómo potenciar el uso de MRL didactizados en el campo de enseñanza de español como L2.* Finalmente, en el apartado diez se encuentran las conclusiones donde se señala la importancia de los hallazgos de esta investigación, sus limitaciones y recomendaciones posibles para futuros trabajos en este campo de conocimiento.

## **2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:**

La Constitución Política Colombiana de 1991 reconoció la diversidad étnica y cultural como patrimonio de la nación (MEN, 2021). Dicho reconocimiento favorece grupos poblacionales que, por sus condiciones de vulnerabilidad, son invisibilizados de múltiples esferas de la vida pública, entre ellas, la educación. La ley 115 de 1994 estipula una serie de leyes, orientaciones y decretos para la atención educativa de grupos étnicos, de manera que la diversidad de la condición étnica, cultural, social y personal de dichos grupos sea salvaguardada. Esta normatividad se plantea entonces como una iniciativa que permite a las autoridades educativas distritales, departamentales y municipales planificar estrategias para la construcción de planes etnoeducativos comunitarios (MEN, 2021).

Para el caso de las comunidades indígenas existentes en Colombia, la promulgación del Decreto 2500 de 2010 reconoce el SEIP como Sistema Educativo Propio de los Pueblos Indígenas y declara la autonomía con la que cuentan las comunidades indígenas para su administración, en el marco de la iniciativa etnoeducativa reconocida por el Estado y el Ministerio de Educación Nacional. En ese sentido, se pretende que tanto las autoridades educativas nacionales, como las comunidades indígenas, trabajen en una sinergia que permita determinar la modalidad e intensidad de enseñanza de las lenguas nativas y del castellano (Guido & Bonilla , 2013).

No obstante, a pesar de que la normatividad existente ampara la diversidad de comunidades étnicas, la realidad de las prácticas etnoeducativas colombianas es muy diferente. Sin ir muy lejos, obsérvese nuevamente algunos casos en que las comunidades indígenas colombianas que aprenden español como segunda lengua: talleres de exploración textual y visual para miembros de la comunidad kogui y sikuani (Trillos, 2002), talleres de

comprensión de la lengua española desde un enfoque de la preservación de la lengua tikuna (Camelo, 2010), la educación bilingüe y bicultural dentro de la comunidad yucuna (Sánchez, 2014). Tal como señala Soler (2003), la necesidad de aprender español por parte de miembros de comunidades indígenas los enfrenta a cambios geográficos y culturales que, en ocasiones, los lleva a dejar su lengua nativa atrás (Sánchez, 2014). Esta situación no es reciente y desde estudios como el planteado por Levinsohn (1983), quien investigó comunidades indígenas del Alto Putumayo, se observó que:

someter a los niños hablantes del inga a un aprendizaje acelerado del español en las escuelas puede tener repercusiones como el hecho de que los niños no aprendan bien esta lengua o que, por el contrario, empiecen a desplazar su lengua materna. (Sánchez , 2014, p. 8).

Esta es una evidencia de que, en Colombia, al igual que sucede en varios países de Latinoamérica, las relaciones entre el español y las lenguas aborígenes o indígenas son asimétricas, en un contexto diglósico, que pone en evidencia una situación sociolingüística de “un Estado que trata de imponer compulsivamente la norma lingüística” (Álvarez , 2008). Si bien desde lo institucional se propugna una educación bilingüe, investigadores afirman que son múltiples las causas que dificultan la construcción de proyectos, programas, metodologías y logros, a la luz de resultados que den cuenta de su validez y pertinencia: poca información y conocimiento sobre lenguas y culturas indígenas, falta de formación pedagógica específica para el profesorado y la escasa información existente sobre el bilingüismo, su adquisición y desarrollo en distintos contextos y situaciones (Rodríguez, 2002; Álvarez , 2008; Carrillo, 2016).

A pesar de que, como se venía diciendo, el Decreto 2500 de 2010 reconoce la importancia de que los maestros tengan experiencia en la aplicación de metodologías de aprendizaje bilingües que involucren la lengua materna indígena y el castellano (Guido & Bonilla, 2013), llevar a cabo dichas metodologías y proyectos requiere que los maestros tengan conocimiento de la lengua, la cultura, el contexto social y político de las distintas comunidades. Asimismo, un ejercicio de educación bilingüe que reconozca y preserve la lengua materna y que garantice la enseñanza del español como segunda lengua demanda una organización curricular consistente que evidencie el desarrollo de conocimientos propios, textos, materiales educativos y programas de formación e investigación. Lamentablemente, tal y como lo señalan Guido y Bonilla (2013), existe una insuficiencia a lo largo y ancho del territorio nacional que garantice el cumplimiento de estos elementos.

La construcción de *material de revitalización* y *material educativo o de instrucción* para las comunidades indígenas hace palpable tal insuficiencia. La dinámica de prácticas lingüísticas que ha favorecido a lenguas y culturas políticamente dominantes (Hale, 1992 como se citó en Ospina, 2015) ha generado una creciente preocupación por procesos de diversidad lingüística en los que las lenguas minorizadas han sido desplazadas por las mayoritarias. En ese sentido, los *materiales de revitalización* apuntan a la promoción del habla nativa, así como la continuidad de su transmisión intergeneracional lingüística y cultural. (Ospina, 2015). Por otra parte, los *materiales educativos o de instrucción* apuntan al desarrollo de hablantes competentes en español como segunda lengua y su construcción puede ser fruto de iniciativas estatales o bien, de proyectos educativos comunitarios de cada comunidad indígena. Como señala Díaz (2001) los libros de texto, en los cuales se usa la lengua de instrucción con fines educativos, posibilitan el acceso a “las habilidades cognitivas

y los saberes mínimos socialmente aceptados” (Gigante, Díaz, Pellicer, y Olarte, 2001, p. 286).

No obstante, ambos materiales presentan algunas limitaciones. En cuanto al *material de revitalización*, suelen terminar en repositorios físicos o digitales a los cuales las comunidades no siempre pueden acceder. Además, no se cuenta con suficientes maestros formados que puedan utilizar los materiales de revitalización de manera adecuada (ya sea porque la perdieron, hablan una diferente, no son nativos o fueron formados en escuelas castellanizantes) o consideran que la enseñanza en lengua nativa no es posible, debido a que no saben cómo realizarla (Tobar, 2014, como se cita en Ospina, 2015).

Algo similar sucede con los *materiales educativos* o de *instrucción* en los cuales prevalecen estrategias de castellanización que pasan por alto la diversidad lingüística y cultural indígena (Ospina, 2015). Si bien es cierto que los índices de desplazamiento y continuidad lingüística de las comunidades indígenas son variables, en el caso de las comunidades que tienen una lengua diferente al español esta realidad es pasada por alto, lo que, por ejemplo, en el caso de los niños, genera alto grado de reprobación y deserción escolar (Gigante, Díaz, Pellicer, y Olarte, 2001). Los materiales no se encuentran ajustados a las necesidades socioculturales de la comunidad en el marco de lo estipulado por el plan nacional de etnoeducación, sino que se sigue trabajando con materiales que enseñan de la lengua española como L1, sin abordaje de contenidos culturales particulares y contextualizados. Ejemplo de ello es la investigación adelantada por Camelo (2011) con la comunidad tikuna en la que observó que, pese a que los textos responden a los estándares curriculares propuestos por el MEN y al Marco Común Europeo de Referencia, “no incluyen textos pertenecientes a la tradición oral indígena, que propendan a la preservación de su cultura y

principios.” (Sánchez, 2014). En consecuencia, estos materiales no atienden a las necesidades propias de las etnias y, por tanto, no expresan nada de sus costumbres, creencias, visión del mundo, formas de vida e interacción con otras culturas (Carrillo, 2016).

De conformidad con lo anterior, se observa una doble problemática: por una parte, la falta de ajuste en el diseño y construcción tanto de *materiales de revitalización*, como de *materiales educativos* para la enseñanza de español como L2. Por otra, si bien la normatividad vigente promueve una educación bilingüe que garantice un equilibrio entre la preservación de la lengua materna y la enseñanza de la segunda lengua, este tipo de materiales se sigue abordando de manera desarticulada. En tal sentido, resulta pertinente destacar que los materiales de revitalización al conservar y fijar elementos propios de las costumbres, cultura y forma de vida propias de las comunidades indígenas, además de presentarse en un formato bilingüe (lengua materna/español) podrían ser insumo para desarrollar materiales educativos contextualizados que faciliten el aprendizaje de la lengua de instrucción (español) sin que ello suponga la pérdida o alejamiento de su propia cultura.

El ajuste de dichos materiales devela la necesidad de proponer alternativas de articulación de estos que reconozcan los valores culturales de las comunidades y así evitar que el aprendizaje del español como segunda lengua termine convirtiéndose en un proceso de aculturación. Es en este punto donde la *interculturalidad* desempeña un papel crítico frente a una educación homogeneizante y se convierte en una alternativa para el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, que se pregunte por los sentidos de los “otros” (en este caso, las comunidades indígenas), todo esto, en el marco de una educación intercultural bilingüe (Castro, 2009).

Como resultado, el presente proyecto de investigación se propone diseñar una guía que oriente la didactización de materiales de revitalización de lenguas indígenas en Colombia, para que funcionen como insumo en el proceso de enseñanza de una segunda lengua que, para este caso, es el español. La didactización de dicho material garantizaría el abordaje de contenidos culturales propios de las comunidades, generando procesos de apropiación de su cultura a través del aprendizaje de la L2, acercándose entonces a una perspectiva de corte intercultural. En ese orden, la formulación del problema que aquí se plantea es:

¿Cómo desarrollar procesos de didactización de material de revitalización de lenguas nativas indígenas colombianas para la construcción de una guía de recomendaciones en el campo de la enseñanza del español como segunda lengua?

### **3. ESTADO DEL ARTE:**

Dentro del presente trabajo, se adelantó una revisión bibliográfica que dio cuenta de aquellas investigaciones y publicaciones relevantes en el contexto de los materiales de revitalización de lenguas indígenas y la enseñanza del español como L2 a indígenas. Para ello, se utilizaron motores de búsqueda como ProQuest, Google Scholar y SciELO y se preseleccionaron 17 investigaciones, las cuales fueron depuradas para dejar en definitiva 8 de ellas. Los documentos revisados se dividen en artículos científicos de revistas de investigación en el campo de la educación y segundas lenguas tales como Revista del Instituto de Estudios en Educación, Lingüística y literatura, Revista Forma y Función, Publicaciones del Programa de Asuntos en Bilingüismo del Instituto Caro y Cuervo, Researchgate, Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera y Revista Universidad del Bosque. El texto restante es una Memoria de Máster de la Maestría en Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE de la Universidad de Jaén, España. Cabe mencionar, que la selección de los textos estuvo limitada a la identificación de términos como: materiales de revitalización, enseñanza del español como segunda lengua (EL2) a indígenas, y materiales para la enseñanza de EL2 a indígenas tanto en Colombia como en el contexto latinoamericano.

#### **3.1 El español como segunda lengua en Colombia**

Para empezar, un contexto general de la enseñanza del español como segunda lengua en Colombia es el ofrecido por Sánchez López (2014) quien sintetiza algunas de las más significativas “investigaciones previas en materia del español como segunda lengua en el territorio colombiano en algunas comunidades indígenas” (p. 1). Dentro de este documento, varios estudios plantean un fenómeno de desplazamiento de la lengua materna al español, lo

que genera una pérdida de la lengua ancestral (o nativa) y del patrimonio lingüístico en el proceso de aprendizaje de la L2. Está el caso de la *reseña de la enseñanza del español como segunda lengua a lo largo del territorio latinoamericano* realizada por la fundación PROEIB Andes (s.f.) donde se explica que este fenómeno de enseñanza ha generado en algunos casos la pérdida de la lengua ancestral “ya que el español no se presenta como segunda sino como única lengua” (Sánchez, 2014, pág. 5). Levinsohn (1983), adelantó una investigación con comunidades indígenas del Alto Putumayo (lengua inga) y encontró que la enseñanza del español en este contexto generaba interferencia con su lengua nativa y se realizaba de manera acelerada originando que no la aprendieran de apropiadamente y que empezaran a desplazar la importancia de su lengua materna.

Por su parte, Adolfo Ulcué (2002), advierte la discriminación y pérdida del patrimonio lingüístico al que han sido sometidos miembros de la comunidad nasa yuwe por no ser hablantes de español. En consecuencia, afirma que no solo prevalece la enseñanza de español como L2, sino también la preservación de la lengua nativa, pues con ella se preserva la cultura y ritualidad de las comunidades. En consonancia, Maitena Etxebarria Arostegui (2007), de la Universidad del País Vasco, realizó un estudio sobre el wayuunaiki y el español de contacto afirmando que, aunque la lengua materna es hablada por el 65% de la población wayuu se genera un fenómeno de desplazamiento hacia el español, debido a que esta es la lengua privilegiada en el ámbito escolar. Por último, Sandra Soler Castro (2009) estudió la necesidad del aprendizaje de español en el contexto de la ciudad para el caso de los indígenas inga. En su investigación, afirma que los miembros de la comunidad inga inmersos en este contexto generan actitudes de respeto hacia el español y que, sumado a ello, el cambio geográfico y cultural hace que se vean enfrentados a dejar de lado su lengua nativa.

Ante esta desalentadora panorámica, existen propuestas que propenden por la revitalización y preservación de las lenguas nativas. Algunas de ellas son las de Schauer (1985) que se enfoca en “la educación bilingüe y bicultural dentro de la comunidad yucuna” (Sánchez , 2014, p. 11). Camelo (2010), quien propone talleres que, desde un enfoque de la preservación de la lengua tikuna, favorezcan el proceso de comprensión de la lengua española y Trillos (2002), quien diseñó talleres de exploración textual en los que se adecuaron textos vinculados a la cosmovisión y tradición de los koguis y sikuanis, donde se vinculaban dibujo, pintura y escritura. También, la apertura de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, donde es requisito estudiar tres niveles de lenguas nativas de comunidades indígenas de la región, surge como una alternativa real para combatir la desaparición de las lenguas nativas al tiempo que fomenta el uso del español, promoviendo procesos de profesionalización de maestros indígenas a través de la promoción de la lecto-escritura en español, desde una perspectiva intercultural y de diversidad lingüística.

En este marco general ofrecido por Sánchez López (2014), conviene también mencionar el trabajo de Mahecha (2006), desarrollado con el apoyo de la Fundación Gaia Amazonas y la Universidad Nacional de Colombia, sede Leticia. Este presenta otra visión que tienen los indígenas del Yaigoje y Bajo Apaporis sobre la lectoescritura. Según la autora, los habitantes de esta zona consideran dicha actividad como “la brujería del blanco” (p. 26). Lo que se observa aquí es que la lectoescritura se asocia con una invención propuesta por la cultura occidental (representada como los “blancos”), aunque reconocen la necesidad de aprender el español (oral), para así exigir sus derechos y “defenderse” del blanco.

### **3.2 Materiales de enseñanza del español como segunda lengua**

En lo referente a los materiales diseñados para la enseñanza de EL2 a indígenas en Colombia, varias investigaciones consultadas abordan esta cuestión. Camelo (2010), quien se aventuró a indagar acerca del desempeño escolar general y las habilidades de lectura en su lengua propia y en español de los niños tikuna pertenecientes a una escuela primaria de la comunidad, encontró que los materiales empleados para la enseñanza del español usan textos que no tienen una relación con las formas de vida e historias propias de la comunidad, sino que apelan a producciones escritas estándar. Así, por ejemplo, son usadas editoriales como Santillana que presentan contenidos relativos a literatura universal y textos de la Secretaría de Educación del Amazonas que, a pesar de ser un libro de texto producido en el contexto local, “no incluye textos ligados a la literatura indígena ni a las historias tradicionales de los pueblos indígenas” (p. 4).

Algo similar sucede en el contexto de la etnia wayuu, cuya lengua es el wayuunaiki. En la investigación realizada por Carrillo (2016), se observó el proceso de enseñanza – aprendizaje del EL2 en las 21 sedes del Centro Educativo Indígena Rural CEIR 2, ubicado en Maicao, La Guajira. Se observó que a pesar de que la misión y visión del PEC tenían carácter etnoeducativo, la planeación curricular correspondiente al área de lengua castellana no vinculaba aspectos culturales de la comunidad indígena. Esta situación se observa en el caso de los materiales educativos empleados, puesto que fueron los libros de Escuela Nueva que, a pesar de haber sido construidos para desarrollarlos en el contexto rural, “no atienden a las necesidades propias de las etnias wayuu ya que no expresan nada de sus costumbres, creencias, visión del mundo o la forma de vida de estos grupos y sus relaciones con las otras culturas del país” (p. 100).

Benavides y Cabiedes (2020) por su parte, durante su proceso de investigación y observación con estudiantes sikuani de la escuela Wamito, resguardo Wacoyo de Puerto Gaitán, Meta, observaron que los docentes no cuentan con material necesario para desarrollar las clases de EL2, por tal razón, acuden a textos de editoriales que responden a las necesidades de la cultura occidental (Santillana, Norma, Voluntad) y no promueven un acercamiento desde los saberes propios y autóctonos. Todos estos materiales desconocen “sus formas de ser en el mundo o genera estereotipos que irrumpen la consolidación de un proceso de educación significativo.” (p. 47).

Esta falta de adecuación de materiales educativos no sólo se observa en experiencias rurales o en instituciones educativas de la misma comunidad, sino también en contextos formales de educación superior. Tal es el caso de la investigación desarrollada por Rodríguez y Argüello (2015) en la que participaron 11 estudiantes indígenas de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) Siuna. Los investigadores encontraron que a los estudiantes indígenas se les propone practicar: el hábito de la lectura, visitas a biblioteca para la utilización de libros y otros materiales; prácticas en las que, en ningún momento se aborda la necesidad de adecuar contenidos y materiales a las necesidades del estudiantado indígenas; son ellos quienes en últimas deben adaptarse al sistema de educación superior.

Esta es una evidencia de las implicaciones que tiene para las comunidades indígenas el hecho de adecuarse a un material de enseñanza de EL2 que amplía la brecha existente entre las comunidades mayoritarias y minoritarias; como señala Ospina Bozzi (2015), existe un proceso de pérdida de diversidad lingüística en donde la balanza se encuentra a favor de las lenguas y culturas que son políticamente dominantes.

### 3.3 Procesos y materiales de revitalización en lenguas indígenas

Aunque la Ley 1381 de 2010 garantiza medidas de protección de las lenguas nativas, donde se incluye la “producción de materiales de lectura; de conservación y difusión de materiales sobre lenguas nativas”, es evidente que existe la necesidad de construir materiales que fomenten el aprendizaje del español y a la vez, contribuyan a la transmisión intergeneracional lingüística y cultural de la lengua propia. De acuerdo con Rodríguez *et al.* (2003, como se cita en Carrillo, 2016), es necesario el diseñar materiales educativos que den respuesta a las necesidades de los grupos étnicos, estableciendo una mediación entre los saberes locales y universales. En ese orden, la enseñanza del español bajo este contexto debería propender por el logro de las habilidades en la segunda lengua, sin que esto implique la pérdida de las habilidades comunicativas en la primera lengua (Benavides & Caviedes, 2020).

Ante esta situación, han surgido iniciativas como la de María Trillos (2018), la cual consistió en “desarrollar un modelo educativo para el contexto multicultural y plurilingüe de la región Caribe” (Trillos, 2018, p. 73) donde participaron usuarios de 10 lenguas indígenas, 2 criollas, una de inglés caribeño y otra de español caribeño. Dentro de las observaciones más relevantes, está la urgencia de consolidar recursos didácticos ajustables a las necesidades de las comunidades (como fue el caso de los wayuu y los ette ennaka). En consecuencia, este proyecto apuntó a la construcción de un modelo flexible que, de un lado, fortaleciera la enseñanza y conservación de las lenguas y culturas ancestrales y por otra, potenciara la competencia comunicativa bilingüe (lengua materna - español) de los jóvenes de las comunidades. Todo ello derivó en la producción de un material didáctico impreso enmarcado en los ciclos de aprendizaje e inmersión contextual propia de las comunidades, el cual fue

entregado a los representantes de las comunidades indígenas participantes; empero, la investigación no presenta claridad frente a los contenidos abordados en el material didáctico construido y tampoco aclara cómo fue el proceso de implementación del material y si este fue o no exitoso dentro de las comunidades participantes.

Finalmente, encontramos un caso del contexto mexicano, la propuesta de Felipe Canuto (2011) quien en conjunto con el Laboratorio de Lengua y Cultura “Víctor Franco Pelletier”, del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), generó un material didáctico (desarrollo de un prototipo experimental multimedia) llamado *el interactivo otomi* a partir del uso de TICs. En este, se pretende la enseñanza de la lengua *ñätho*, desde el marco de una educación intercultural bilingüe que, por su naturaleza, permanece en constante interacción con el español. Lo innovador del proyecto es la articulación digital que ofrece este material lingüístico y cultural, el cual fomenta la revitalización de la lengua indígena en un contexto escolar de manera alternada con el español. Lo problemático aquí es que la investigación no aclara cómo subsanar el bajo grado de accesibilidad digital de la comunidad, aspecto que podría ir en detrimento de la funcionalidad del proyecto.

#### 4. JUSTIFICACIÓN:

De acuerdo con los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 efectuado por el DANE, la población colombiana que se autorreconoce como indígena llega a 1.905.617, lo que evidencia un aumento del 36,8% respecto al Censo General efectuado en 2005. Esto permite observar que, la población indígena conforma en la actualidad 4,4% de la población total del país, una cifra nada despreciable si se tiene en cuenta que su aumento poblacional fue de 1pp (punto porcentual) en algo más de una década. Juntamente con el creciente aumento de la población indígena que se presenta, se observa que sólo el 50,8% del total de la población indígena habla la lengua de su pueblo y el 64,7% en el caso de pueblos con lengua nativa viva en uso (DANE, 2019). Esto pone en evidencia que, el restante de la población indígena no habla su lengua nativa y, por ende, tiene el dominio de una L2 que, en este caso, sería el español.

En tal sentido, las comunidades indígenas se han visto afectadas por factores sociales, políticos y económicos que las obligan a inmiscuirse en procesos de aprendizaje de una segunda lengua que desconocen la necesidad de preservación de su lengua materna. Como señala Figueroa Londoño (2017), los encuentros interculturales a los que se han sometido los indígenas desde la época de la colonización los han hecho víctimas de un proceso de *deculturación* en el que se les ha expropiado de sus territorios e impuesto la lengua española a costa de la pérdida de factores identitarios de sus comunidades.

Además, situándonos en el campo de la educación, encontramos dos dificultades principales. La primera de ellas es que, a pesar de los esfuerzos por construir proyectos educativos comunitarios (PEC), el aprendizaje del español como L2 en indígenas sigue implicando la pérdida de factores identitarios. Ejemplo de ello es lo señalado por Camelo

(2010), Carrillo (2016), Benavides y Cabiedes (2020), relacionado con los materiales educativos implementados en diferentes comunidades, los cuales son en muchas ocasiones, los mismos libros de texto de editoriales foráneas empleados en instituciones educativas regulares. Ello supone que, los contenidos literarios, narraciones y relatos, hacen parte de un contexto literario universal y no presentan una adecuación de contenidos culturales que atiendan las necesidades propias de las comunidades indígenas.

La segunda dificultad está asociada con la poca difusión que tienen los materiales de revitalización en las comunidades indígenas. Sin duda, la existencia de materiales de revitalización de las lenguas es muy superior a la de materiales de enseñanza en EL2 que desarrollen competencias bilingües e interculturales (Trillos, 2009, 2018) y estén adaptados a las necesidades, intereses costumbres, creencias y forma de vida de las comunidades (Sánchez, 2014; Carrillo, 2016). No obstante, si bien estos materiales ofrecen alternativas pedagógicas y editoriales, que inmiscuyen iniciativas públicas y privadas que trabajan de la mano de las comunidades, no tienen acogida suficiente, pues la cantidad de ejemplares físicos es escasa y si se producen de manera digital, tal y como lo presenta los resultados del Censo Nacional de población indígena de Colombia (2018), sólo el 6.4% de las viviendas con hogares de jefatura indígena del país posee cobertura de internet, de manera que son pocos quienes pueden acceder a este formato.

Además, como se ha venido diciendo, no hay bibliografía existente que sugiera la articulación de este material con procesos de enseñanza en segunda lengua. Por ende, la presente investigación encuentra en los materiales escritos producidos para la revitalización de las lenguas indígenas un recurso potencial que podría tener una función en *doble vía*: ser

un material educativo para la enseñanza del español como L2 sin dejar de promover la preservación y salvaguarda de la lengua nativa indígena.

Lo anterior pone en evidencia la necesidad de explorar el campo de producción de materiales educativos para la enseñanza del español como L2 que, al mismo tiempo, propenda por garantizar la identidad cultural y lingüística de aprendientes indígenas colombianos pertenecientes a diferentes comunidades étnicas. Por ende, la presente investigación encuentra en los materiales de revitalización de lenguas nativas un recurso para la enseñanza del español como L2, por lo que se espera que los resultados encontrados aquí contribuyan a la construcción de una guía que ofrezca orientaciones y recomendaciones para la didactización de los materiales en cuestión.

Además, se espera que el uso de estos materiales visibilice la importancia de la preservación de saberes propios de las comunidades. De igual manera se espera que la guía de recomendaciones que surge de la presente investigación sirva como herramienta a los docentes indígenas del contexto nacional en el proceso de enseñanza de lenguas propias y el español y, al mismo tiempo, promueva la discusión acerca del aprendizaje del español como L2, la preservación de las lenguas nativas indígenas colombianas y la importancia de que los entes gubernamentales presten atención a esta problemática.

## **5. OBJETIVOS:**

### **5.1 Objetivo general:**

- Formular una guía de recomendaciones interculturales para didactizar material de revitalización de lenguas indígenas colombianas, con el fin de utilizarlo en el campo de la enseñanza del español como segunda lengua (L2).

### **5.2 Objetivos específicos:**

- Identificar las características que constituyen a un material de revitalización de lenguas indígenas colombianas y lo distinguen de un material de enseñanza de español como segunda lengua.
- Recolectar y caracterizar materiales de revitalización creados para el abordaje cultural y lingüístico de diferentes comunidades indígenas colombianas.
- Diseñar instrumentos para analizar, cualificar y cuantificar los materiales de revitalización seleccionados.
- Proponer orientaciones para la didactización de materiales de revitalización de lenguas indígenas colombianas a partir de los datos y resultados obtenidos previamente en el campo de la enseñanza del español como L2, desde una perspectiva intercultural.

## **6. MARCO TEÓRICO**

Partiendo de que la presente investigación apunta a formular una guía de recomendaciones para la didactización de material de revitalización de lenguas indígenas colombianas en el campo de la enseñanza de español como L2, desde una perspectiva intercultural, este marco teórico busca revisar enfoques teóricos pertinentes para abordar el problema de investigación seleccionado, definiendo el objeto de estudio y las relaciones causales que se busca evaluar. Para ello, se propone el abordaje desde tres núcleos: *El español como segunda lengua en Colombia*, *El componente intercultural* y *Materiales de texto en el campo de lenguas indígenas*.

### **6.1 El español como segunda lengua en Colombia**

#### **6.1.1 Lengua**

De acuerdo con Areiza, Cisneros y Tabares (2012) la lengua es una manifestación de la facultad del lenguaje. Se entiende esta como un sistema inmanente y abstracto que se organiza a través de reglas, unidades y relaciones a nivel morfosintáctico, léxico - semántico, fonológico y pragmático. Además, para los fines aquí expuestos, consideremos el análisis de dos términos vinculados pero diferentes: lengua nativa y segunda lengua.

##### **6.1.1.1 Niveles de la lengua**

Dentro de la presente investigación encontramos la necesidad de clasificar los contenidos tanto de materiales de revitalización como materiales de enseñanza de español como segunda lengua (L2) por su naturaleza lingüística. En ese sentido, se acude a la clasificación planteada por Valero (2012), quien estructura el dominio de una segunda lengua (L2) en cuatro niveles: nivel morfosintáctico; nivel léxico-semántico; nivel fonológico y nivel pragmático-discursivo.

- a. Morfosintáctico: el componente *morfológico - sintáctico* es parte constitutiva de la gramática. La morfología se encarga de estudiar la estructura de las palabras y los elementos que las componen (RAE, 2022). Por su parte, la sintaxis corresponde al modo en que se combinan las palabras y los grupos que estas forman para expresar significados, además de las relaciones que establecen entre unidades (RAE, 2022). Dentro de este nivel se encuentran la *morfología flexiva y derivativa*. Como explica el Portal de lingüística hispánica (2022), la *morfología flexiva* tiene que ver con los cambios de naturaleza gramatical necesarios para establecer concordancia entre los elementos de la oración. Tales cambios no representan modificaciones en la categoría sintáctica de las palabras sino en la información flexiva nominal (género y número) y flexiva verbal (número, persona, tiempo, modo y aspecto). Por su parte, la *morfología derivativa* tiene que ver con el cambio de categoría sintáctica de la raíz o lexema, por ejemplo, cambiar un nombre, un adjetivo, un verbo. Tal cambio, puede ser o bien significativo (cuando adquiere una significación diferente a la palabra original) o apreciativo (cuando posee la misma significación) (Marín, Satorre y Viejo, 1999).
- b. Léxico - semántico: para cualquier hablante de una lengua, la adquisición de vocabulario o consolidación de un lexicón individual es parte importante del conocimiento de esta; como lo señala Arnau (2017) no se trata de un aprendizaje memorístico de palabras, sino de la construcción de redes asociativas que se crean a partir de ellas.
- c. Fonológico: frente a este aspecto, se habla en términos de aquella rama de la lingüística que estudia la organización de los sonidos en cada lengua, partiendo de su carácter invariable y distintivo, capaz de producir diferencias de significado (Gil, 2007 apud Llisterri, 2020).

- d. Pragmático: de acuerdo con Valero (2000), el componente pragmático tiene que ver con hacer un uso apropiado de la lengua. Para que ello se cumpla, es necesario que el mensaje se adecúe correctamente, es decir, que no cree una barrera de errores producto de exceso de palabras, información innecesaria o mensajes contradictorios.

### **6.1.1.2 Lengua nativa**

Conforme con el *Diccionario de términos clave de ELE* (2021), el término de lengua nativa, se entiende como aquella lengua que un ser humano adquiere en sus primeros años de vida e infancia y de la cual se sirve como instrumento natural de pensamiento y comunicación. Aún con esto, no hay consenso entre los conceptos propuestos, lo que supone que se haga necesario abordar múltiples elementos que permiten caracterizar el concepto: a) lengua familiar transmitida entre generaciones, b) primera lengua que se aprende y permite conocer el mundo, c) lengua de mayor versatilidad y uso en diferentes contextos, d) aquella lengua con la que una persona se identifica tanto en su identidad personal, como en la de su comunidad. Por su parte, Montrul (2013) también asocia este término con la lengua aprendida desde la infancia en el hogar o con la familia (p. 3). Este autor también señala que la aceptación de la presencia de una L1 supone también la existencia de una segunda lengua (L2) o incluso una tercera (L3).

Frente a lo anterior y para el contexto nacional, la Ley 1381 de 2010 en la cual “se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes” (Función Pública, 2021), en su Título 1, artículo 1º: *Naturaleza y objeto*, define:

Se entiende por lenguas nativas las actualmente en uso habladas por los grupos étnicos del país, así: las de origen indoamericano, habladas por los pueblos indígenas, las lenguas criollas habladas por comunidades afrodescendientes y la lengua Romani hablada por las comunidades del pueblo rom o gitano y la lengua hablada por la comunidad raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. (p.1)

Además, a partir del año 2007 inició la creación de una política lingüística orientada a la conservación y el uso de las lenguas nativas y el manejo de un bilingüismo equilibrado<sup>1</sup> entre estas y el castellano (Bodnar, 2010, como se cita en Ospina, 2015). A pesar de ello, las lenguas nativas se encuentran enfrentadas a problemas relacionados con una baja transmisión intergeneracional, bajo grado de competencia en el uso de estas lenguas y el acceso a servicios sociales como la salud y educación a través del uso de lenguas dominantes (como el español); todos estos factores desestimulan el uso de la lengua indígena y su visión de “buen vivir” relacionada con la salvaguardia de los conocimientos y de los saberes de los pueblos indígenas a través de la preservación de su lengua (Bodnar, 2010).

### 6.1.1.3 Segunda Lengua

En un contexto más general, el *Diccionario de términos clave de ELE* (2021) explicita que cuando “la LM se aprende en un país donde coexiste como oficial y/o autóctona con otra(s) lengua(s), se considera una L2” (CVC, 2021). Esto también sucede cuando un grupo

---

<sup>1</sup> Aquí la perspectiva de bilingüismo equilibrado también se relaciona con lo propuesto por la postura de Moreno Fernández (2009), es decir, entendido como la situación en la que coexisten dos o más lenguas. Esta definición conjuga definiciones anteriores como las de Bloomfield (1933), Haugen (1953) y Weinreich (1953) que, en su orden, definen el bilingüismo como *dominio nativo de dos lenguas, uso de expresiones complejas y con significado en otras lenguas y la práctica de dos lenguas usadas alternativamente*. De igual manera, se asume que, para este caso, el bilingüismo es de carácter *social* en tanto afecta a las comunidades de hablantes y que, en ocasiones, puede suscitar situaciones de diglosia o “desigualdad funcional de las lenguas” (Moreno Fernández, 2009, pág. 213).

de hablantes que poseen su L1 llegan a un país de acogida y dicha L1 empieza a adquirir relevancia en dicha comunidad de habla. En ese caso, la LE deja de serlo y por su carácter de cooficialidad se configura como una L2.

Cercana a esta perspectiva encontramos la de Susana Pastor (2004, p. 67), quien afirma que cuando una lengua, que no es la materna, se encuentra dentro del contexto del aprendizaje y puede entrar en contacto con ella, escuchándola, hablándola (no sólo en entornos de enseñanza formales, sino en la interacción cotidiana) es una evidencia clara de una situación de segunda lengua (SL). No obstante, estos no son los únicos factores que han de tenerse en cuenta ante una situación de SL o L2; entre las consideraciones adicionales están el estatus de la lengua, la composición lingüística de la familia y las políticas educativas respecto a las lenguas en cuestión. En definitiva, la marca distintiva de la L2 es que se encuentra en el contexto inmediato del aprendiz y se usa para situaciones escolares y extraescolares (sociales, laborales, económicas, políticas, familiares, etc.) sin ser la lengua nativa o materna.

#### **6.1.1.4 Lenguas indígenas en Colombia**

Las distinciones existentes entre lengua mayoritaria y minoritaria se relacionan con el estatus sociopolítico de una lengua (Montrul, 2013, p. 3). La presente investigación asume que la lengua española se sitúa como *mayoritaria* por su tradición escrita, por ser la lengua del sistema educativo colombiano, de los medios de comunicación y también del sistema gubernamental. Por su parte, las *lenguas minoritarias*, son aquellas habladas por grupos étnicos minoritarios que no gozan con las garantías sociales, económicas, políticas, educativas de la lengua mayoritaria. Este es el caso de lo acontecido con las lenguas indígenas colombianas, las cuales se posicionan como minoritarias.

Según el Ministerio de Cultura, la diversidad lingüística es patrimonio de los colombianos. Esta se ve representada por la existencia de aproximadamente 68 lenguas nativas entre indígenas, criollas habladas por afrodescendientes y la lengua romaní hablada por el pueblo Rrom o Gitano (MinCultura, 2021), las cuales se extienden a lo largo y ancho del territorio nacional y son practicadas por una población cercana a los 850.000 hablantes. Asimismo, este mismo Ministerio reporta que:

la Dirección de Poblaciones en su componente de protección a la diversidad etnolingüística ha realizado más de 68 autodiagnósticos sociolingüísticos de las lenguas nativas de Colombia con el fin de establecer el grado de vitalidad de estas y de dar continuidad a los planes, proyectos y programas encaminados a salvaguardar y visibilizar todo el patrimonio lingüístico de Colombia, tal y como está contemplado en la ley 1381 de 2010 o Ley de Lenguas Nativas. (MinCultura, 2021).

No obstante, a pesar de estas iniciativas gubernamentales por preservar las lenguas indígenas colombianas, tal y como lo declara la escala de vitalidad de las lenguas creada por el Ministerio de Cultura de Colombia (2011), existen diez (10) lenguas al borde de la extinción (Embera chamí y Katío disperso, Carijona, Cocama, Miraña, Muinane, entre otras), diez (10) en riesgo de extinción (Eduria, Taiwano, Andoque, Awa, Bora, Cabiয়ারí, Cofán, Sáliba, entre otras), dieciséis (16) en retroceso (Bará, Carapana, Inga, Namtrik, Uitoto, Nasayuwe, Sikuani, Tikuna, Yagua, entre otras) y el resto de las lenguas que aún se encuentran fuertes o sin riesgo considerable de pérdida de hablantes.

## **6.2 El componente intercultural**

### **6.2.1 Definición de interculturalidad**

Según Tubino (2005), la interculturalidad hace referencia a “un proyecto societal viable en el tiempo de democracia radical” (p.25). Esta definición nos indica que lo intercultural se posiciona en un lugar eminentemente social, pero también político. Es político, porque surge como una alternativa de subversión al fenómeno homogeneizante y occidentalizador que supone la modernidad (Tubino, 2005). Se espera entonces, que dicha alternativa reformule la modernidad, haga partícipes a múltiples culturas, visibles y participativas en un plano horizontal. No obstante, como señalan Márquez y García (2014), dentro de ese “paraguas del trato intercultural”, pueden esconderse discursos hegemónicos que, en lugar de subvertir, promueven invisibilización y reproducción de condiciones estructurales desiguales en los grupos y culturas minoritarias (p. 158-159). Tal situación pone en evidencia lo difícil que resulta entender la interculturalidad en una sola vía o sentido.

En ese sentido, Walsh (2009) ofrece la caracterización más conocida de la interculturalidad en tres sentidos o dimensiones distintas: *relacional*, *funcional* y *crítica*. La dimensión *relacional* se refiere a la forma más básica de contacto entre culturas (personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones), asumiendo que la interculturalidad ha existido siempre en Latinoamérica producto de dicho contacto (p. 3). No obstante, la realidad de esta dimensión es que invisibiliza las dinámicas de desigualdad y los contextos de poder que establecen condiciones de superioridad e inferioridad. En cuanto a la dimensión *funcional*, sucede algo similar a la anterior. Se reconoce la diversidad y diferencia cultural con el propósito de incluir las minorías de una forma diplomática, es decir, reconocer su existencia e incluirlas sin hacer nada para remediar las profundas desigualdades y la asimetría que rodean la “nueva lógica multicultural del capitalismo global” (Walsh, 2009). Por último,

Walsh presenta la perspectiva *crítica* que cuestiona la matriz colonial y pretende generar procesos de transformación de las estructuras sociales y políticas (Lara, 2015).

A su vez, Gil-Jaurena (2008) y García Castaño y Granados (1999) (citados en Osuna, 2012), presentan cuatro enfoques vinculados al concepto intercultural: *asimilación cultural*, *valoración de otras culturas*, *educación bicultural* y *enfoque sociocrítico* (p.46). En perspectiva, se observa en cada enfoque un tránsito desde el reconocimiento de una dinámica social y educativa, a la problematización y crítica de las dinámicas culturales y el desarrollo de estrategias para combatir las desigualdades. El abordaje de estos enfoques resulta pertinente en la discusión de la enseñanza de una L2 para aprendientes pertenecientes a comunidades indígenas colombianas.

El enfoque de *asimilación cultural* tiene que ver con la igualación de las oportunidades educativas de los alumnos culturalmente diferentes y la explicación del fracaso escolar basado en desventajas culturales y económicas; la *valoración de otras culturas* que visibiliza las diferencias de diversos grupos culturales con el propósito de favorecer las minorías étnicas.

Por último, en cuanto a la *educación bicultural* busca la producción de sujetos competentes en dos culturas diferentes, haciendo hincapié en que aquellos pertenecientes a una minoría no tengan que perder su identidad cultural o lengua, aunque fomenta la división de culturas, ausencia de intercambios y aislamiento cultural (Osuna, 2012). Por último, el *enfoque sociocrítico* busca la construcción de una sociedad más justa y la lucha contra la asimetría cultural, social y política.

### **6.2.1.1 Monoculturalidad, multiculturalidad, transculturalidad y competencia intercultural**

Dado que este trabajo considera el derecho fundamental que tienen las comunidades indígenas por propender por una *educación indígena propia e intercultural* (Decreto 1953 de 2014, art. 39), se hace necesario establecer distinciones claras entre lo que es y no es intercultural. En consecuencia, resulta necesario abordar y definir tres términos que se encuentran asociados, pero son distintos: monoculturalidad, multiculturalidad y transculturalidad.

Para empezar, concerniente al concepto de *monoculturalidad*, se encuentra que este refiere a la construcción de conocimiento a partir de una sola perspectiva de cultura, es decir que esta perspectiva “trae como consecuencia la formación de sujetos que conciben una sola forma de comprender y dar significados a la realidad y a los hechos que ocurren en la cotidianeidad” (Arias , Quintriqueo, & Valdebenito, 2018, p. 3).

Respecto a la *multiculturalidad* y *transculturalidad*, Hidalgo (2005) realiza una investigación en torno al término de *cultura*, analizando tanto su evolución como conceptualización. Términos como los aquí mencionados salen a flote y son examinados por la autora. El primero de ellos alude a la existencia de varias culturas sin que exista relación o interacción entre ellas; esto supone la existencia de dichas culturas en un plano geográfico o territorial sin interacciones en el sentido social de cultura, lo que supone la yuxtaposición de estas (p. 78) y nada más. Por su parte, la *transculturalidad* propone un entendimiento de la cultura diametralmente distinto al caso anterior, aquí ya existe un proceso de acercamiento no solamente desde el reconocimiento, sino desde el establecimiento de vínculos que van

más allá de las peculiaridades culturales de cada comunidad, en búsqueda de principios y valores universales (p. 79).

De esta manera, se entiende que, al hablar de interculturalidad, se habla de una comprensión y comunicación de distintas culturas, lo que posibilita el enriquecimiento mutuo en un marco igualitario sin que sea su sola yuxtaposición o un proceso sincrético como sucede en el caso transcultural. Además, vinculado a esta el Centro Virtual Cervantes (CVC), en su Diccionario de términos de ELE, también alude a estos términos, pero referente al campo de enseñanza de las lenguas segundas o extranjeras. Así pues, los recoge dentro de lo que se denomina *competencia intercultural*, es decir “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural” (CVC, s.f.). Dicha competencia está formada por etapas o niveles que conforman su proceso de adquisición: el *nivel monocultural* en el cual el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites de su propia cultura; el nivel *intercultural*, donde el aprendiente está en una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, estableciendo comparaciones entre ambas; finalmente el *nivel transcultural*, donde el aprendiente desempeña una función de mediador entre ambas culturas.

### **6.2.1.2 Interculturalidad, educación y didáctica**

Es evidente la complejidad que entraña hablar del término interculturalidad y más cuando este no sólo está vinculado a una perspectiva antropológica sino también educativa y didáctica. Por ello, el término de interculturalidad alude a la forma de relación de grupos étnicos con la sociedad mayoritaria, en la que los saberes de ambas sociedades convergen; saberes que aprenden en la escuela (Castillo y Rojas, 2005 como se citó en Díaz, 2012). En palabras de Romero et al. (2008), la noción de interculturalidad no solamente apunta a

orientar la formación del aprendizaje de una segunda lengua, sino que, entendiéndose esta como “el proceso de convivencia de dos o más culturas en una sociedad pluricultural” (p. 12), busca fomentar la tolerancia y aceptación de otras culturas.

Estos saberes culturales que se aprenden en la escuela y donde convergen ambas culturas son parte fundamental del desarrollo de la dimensión intercultural de los aprendientes indígenas del español como L2. Se espera entonces que el estudiante sea capaz de establecer relaciones culturales entre su comunidad y la comunidad mayoritaria, es decir por la alteridad de otros pueblos e individuos (Paricio, 2004). Esta misma autora, apoyándose en una revisión de autores como Byram, Gribkova y Starkey (2002), recoge algunas tareas que el profesorado tiene con los aprendientes, en línea con una enseñanza de la lengua desde una dimensión intercultural, pero que, de acuerdo con el interés de la presente investigación, resultan de importancia en la construcción de una guía de recomendaciones para la enseñanza de español como L2:

- Debe preparar al estudiante para establecer relaciones con otras culturas, en este caso, con la cultura propia de la comunidad indígena a la que el aprendiente pertenezca y la cultura meta que sería aquella donde se desarrolla el español.
- Busca favorecer la aceptación de diferencias entre los individuos respecto a puntos de vista, valores y comportamientos.
- Comprender el funcionamiento de las interacciones culturales.
- Mostrar que las identidades sociales son parte inherente de cualquier relación (y de todo proceso de enseñanza de lenguas).

- Trabajar con materiales auténticos que sean propios de las comunidades objeto de estudio (tal y como sucede en esta investigación al acudir a materiales de revitalización lingüística).
- Reconocer las perspectivas y experiencias, aspectos particulares de las personas pertenecientes a las comunidades, acudiendo a simulaciones, juegos de rol, entre otros.

Asimismo, el documento *Lenguas Nativas y primera infancia* (Mincultura, ICBF, Fundalectura, 2016) ofrece algunas recomendaciones para la producción de materiales que, desde una perspectiva cercana al tratamiento intercultural, impactan en el campo didáctico y educativo:

- a. Recurrir a símbolos y materiales que se usan en la cultura propia: afiches, avisos, objetos para actividades pedagógicas, juguetes, escenarios comunitarios, entre otros.
- b. “Dar tratamiento pedagógico a investigaciones culturales para aprovecharlas en la elaboración de metodologías y materiales pertinentes para el aprendizaje de la lengua indígena” (Mincultura, ICBF, Fundalectura, 2016, p. 108). Conviene precisar que, en este caso, más que para el aprendizaje de la lengua indígena, se usaría con fines de enseñanza – aprendizaje del español como L2.
- c. Conviene acompañar la producción y difusión de materiales con procesos de sensibilización, formación e implementación sobre su uso (p. 109).
- d. Diseñar estrategias y metodologías para el aprendizaje de las lenguas que se adecúen a la comunidad y se aproximen al uso de medios virtuales.
- e. Promover tareas de investigación en las que se elaboren materiales, ilustraciones, diagramas, sobre temas de interés para los indígenas.

- f. Conservar, clasificar y disponer el material elaborado para su uso de acuerdo con los requerimientos físicos o digitales que presente.

### 6.2.1.3 La interculturalidad en el contexto de la educación indígena en Colombia

Complementario a lo que se ha venido mencionando acerca del concepto de interculturalidad, se sabe que esta se da en un escenario de las comunidades indígenas respecto a la sociedad mayoritaria, lo que supone que la interacción y el reconocimiento de los pueblos no ha sido sistémica ni justa. A pesar de ello, la interculturalidad apunta a “que las relaciones entre culturas sean más equitativas, respetuosas, justas y armoniosas” (Ministerio de Educación Nacional y la Organización de Estados Iberoamericanos OEI., 2018, p. 5). Además, se espera que el acercamiento a otras culturas fortalezca las identidades propias, en este caso, la identidad de cada uno de los miembros de las comunidades indígenas colombianas. En cuanto a los discursos educativos que han direccionado el escenario de la educación indígena en Colombia, tal y como lo señala Rubio (2021), son la *educación propia*, la *etnoeducación* o como se le ha denominado de manera generalizada, la *educación intercultural bilingüe (EIB)*.

La *educación propia* nace en la década de los años sesenta como una reflexión sobre el proceso educativo indígena. Esta tarea estuvo encabezada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), quienes proponen esta alternativa ante una educación oficial que menospreciaba las necesidades de las comunidades indígenas. Por consiguiente, esta perspectiva buscaba combatir la idea de la escuela como espacio de desintegración y debilitamiento cultural (Bolaños & Tattay , 2012).

Al mismo tiempo, dentro de este tipo de educación, son las comunidades indígenas quienes generan pautas orientadoras para las escuelas comunitarias en el marco de un proyecto alternativo de educación. Lo interesante de esta propuesta es que, como señala Bolaños y Tattay (2012), lo *propio* no refiere al “encierro en un entorno inmediato” (p. 48); al contrario, tiene que ver con el entendimiento del carácter intercultural, dado en el fortalecimiento de la cultura indígena empleando de herramientas internas y externas a los contextos comunitarios, que permitan generar formas de conocimiento distintas a la ciencia occidental. Así, es evidente el sentido político que propone este tipo de educación intercultural.

Concretamente, refiriéndonos al contexto de la producción de materiales, la educación propia propende por la construcción colectiva de programas que fomenten la enseñanza de la lengua indígena y el español como lenguas vehiculares en un contexto bilingüe (Bolaños & Tattay , 2012, pág. 49). También, dentro de las estrategias para la protección y enseñanza de lenguas se contempla la creación de fondos de apoyo para el desarrollo de materiales didácticos bilingües (videos, cartillas, grabaciones) para el uso curricular en escuelas bilingües, así como la investigación y el desarrollo de estudios del estado de uso de las lenguas en la actualidad.

Por su parte, la *etnoeducación* (como fue nombrada en el contexto colombiano) alude a una forma particular de nombrar la *Educación Intercultural Bilingüe (EIB)* (Walsh, 2009). Según Monsoyi y Rengifo (1983, como se citó en López, 2009), la *EIB* “tendrá, como punto de partida, a las lenguas y culturas de las respectivas etnias las cuales constituirán las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal.” (p. 142). Esta perspectiva apunta a superar la preocupación que se enfocaba sólo a la enseñanza de aspectos lingüísticos de la

lengua (como sucedía en el caso de la *educación bicultural [EB]*). La EIB apunta entonces a diseñar propuestas curriculares “hechas a medida” a partir de las necesidades de cada comunidad específica (López, 2009).

En Colombia, este discurso educativo surgió en la década de los años setenta bajo el nombre inicial de educación bilingüe bicultural, pero dadas las limitaciones de dicha definición, la noción de interculturalidad empezó a ocupar un lugar preponderante. Al mismo tiempo, dicha noción empezó a vincularse con una perspectiva de etnodesarrollo y con esto, posteriormente, se consolidaría la noción de etnoeducación (Bodnar 1990, como se citó en López, 2009). La EIB surge entonces de una iniciativa indígena que promueve “la descolonización de los pueblos indígenas y sus lenguas minorizadas” (Trillos, 1999, como se citó en López, 2009) y, al mismo tiempo, promueve “el uso de la lengua materna en los procesos educativos y el dominio del castellano como segunda lengua” (Rojas y Castillo, 2005, como se citó en López, 2009). Adicionalmente, a partir de la modificación de la Constitución Política de Colombia en 1991, tanto la educación indígena como la interculturalidad se amparan en un marco legal.

Cabe mencionar que, en el caso de Colombia, tales iniciativas no han surgido de un interés gubernamental, sino de una lucha por parte de la agencia indígena, quienes siempre han reclamado acción y cambio (López, 2019, como se citó en FILAC, 2020). Aún con esto, surgen críticas tanto al modelo de educación propia como el de etnoeducación y EIB que el Estado le ha despojado de su carácter reivindicativo y político porque, como se declara en el Informe Regional: revitalización de lenguas indígenas (2020), a) existe una limitada cobertura en los diferentes niveles educativos, b) existe insuficiencia en la dotación de materiales educativos, c) hay escasez de docentes indígenas y comunitarios, d) existen

problemas de calidad vinculados a la formación de maestros, e) persisten enfoques, metodologías y un currículo escolar donde perduran visiones hegemónicas eurocéntricas y f) perdura una tendencia homogeneizante de la lengua (FILAC y ORDPI, 2020).

En definitiva, la interculturalidad como noción vinculada a los discursos educativos que permean el contexto educativo indígena es necesaria pero no suficiente. Esto quiere decir que nos encontramos ante una realidad en la que propuestas como la educación propia y EIB son parte relevante dentro de un proceso de reposicionamiento de las lenguas nativas indígenas y del español como segunda lengua. Empero, el reconocimiento desde la legislación no es suficiente, por tanto, debe fortalecerse la gestión autónoma de las comunidades indígenas; al mismo tiempo, debe establecerse una negociación entre el currículo escolar y la formación docente y, por último, potenciarse el “uso espontáneo, creativo y autónomo” de las lenguas indígenas y el español a través de la agencia de los hablantes (FILAC y ORDPI, 2020).

### **6.3 Materiales de texto en el campo de lenguas indígenas**

#### **6.3.1 Material de revitalización lingüística**

La revitalización lingüística apunta principalmente al desarrollo de diferentes acciones que favorezcan la diversidad lingüística (Flores, Cordova y Cur, 2020); tales acciones no se dan únicamente en el plano de la investigación lingüística documental, sino también conllevan una responsabilidad cultural, social y política. Son acciones reales que buscan romper la dicotomía existente entre la lingüística descriptiva en la que la lengua se presenta como un sistema casi ajeno a las realidades de esta y de sus hablantes. La revitalización lingüística es un ejercicio que reacciona a la pérdida de una lengua que, por ser minoritaria, se encuentra en peligro y puede llegar a ser sustituida por otra de mayor prestigio.

En ese sentido, las estrategias para dinamizar las lenguas indígenas son diversas y acuden a múltiples formatos para generar un impacto mayor en las comunidades de hablantes. Mencionarlas todas aquí terminaría siendo un ejercicio superficial y de alguna manera inacabable, dado que, las estrategias pueden variar no sólo por factores lingüísticos de cada lengua, sino también culturales. Así que, convenientemente, para los propósitos de esta investigación, se opta por delimitar la revitalización lingüística como práctica visible en materiales preferiblemente escritos acompañados de ilustraciones o que acudan a un formato multimodal (audio o video).

Flores Farfán (2011, 2013, 2015), estudioso en el campo, menciona una serie de buenas prácticas de revitalización lingüística que son necesarias y de las cuales se mencionan las más pertinentes en cuanto al diseño de un material de revitalización implica:

- a. *Evitar la sustitución lingüística*: el fenómeno globalizante de las lenguas hace que haya un desplazamiento de las lenguas motivado por mecanismos institucionales y gubernamentales que hacen que la diversidad lingüística se vea en peligro. Es por ello que los materiales de revitalización promueven y posibilitan la supervivencia lingüística y cultural. Este fenómeno, para el caso de las comunidades indígenas que aprenden español, se relaciona también con un *bilingüismo sustractivo*, que genera el reemplazo de la lengua nativa por el español (Montrul, 2013); haciendo que esta sólo sea usada en situaciones familiares o progresivamente, termine por no hablarse.
- b. *Garantizar coautoría intercultural*: para garantizar la producción de materiales de alta calidad, el proceso de construcción de materiales debe darse en formas colaborativas y gregarias de conocimiento. Esto implica el involucramiento de las comunidades y sus

hablantes en una aproximación de “abajo hacia arriba” y una metodología co-participativa (Flores J. A., 2006, 2011, 2013, 2015).

- c. *Permitir su distribución como un corpus revitalizado*: se pretende colocar el material al mismo nivel que aquellos distribuidos en lenguas dominantes o de prestigio, lo que supone que pueda ser adquirido en lugares de alta circulación literaria como bibliotecas o librerías.
- d. *Empoderar la lengua y la cultura de la comunidad amenazada*: elevar el estatus de la lengua minorizada motiva a los hablantes a recuperar su fluidez, cambiar su actitud frente a la misma, además de reducir la exclusión y estigmatización.
- e. *Documentar y describir la lengua*: por ejemplo, en una narración, presentando un formato bilingüe de ambas lenguas (nativa y segunda) e incluso, aclaraciones relacionadas con el sistema lingüístico.
- f. *Introducir la escritura a través de medios orales o pictográficos*: estos medios son pertinentes y significativos para las comunidades, quienes se sienten más cercanos a estos formatos que incluso a la misma escritura. Usualmente, son recopilados y producidos con la coautoría de los informantes de la lengua.
- g. *Potenciar el valor simbólico de la escritura*: se espera que este ejercicio contribuya a cambiar ideologías y prejuicios arraigados en las comunidades de hablantes y en la sociedad en general, presentando, por ejemplo, contenidos culturales propios que resalten tradiciones, prácticas y cosmovisión de las comunidades.

Las comunidades indígenas colombianas han estado expuestas a pérdidas lingüísticas, producto de procesos de *colonización y aculturación*, quienes sistemáticamente se han visto obligadas a abandonar sus territorios, ver destruido su ecosistema y generacionalmente,

asumir la desaparición de su lengua como algo natural. Por ello, la revitalización resulta fundamental en el proceso de reconocimiento de las lenguas minoritarias y de los valores y conocimientos culturales que cada comunidad posee.

Ello conlleva a que, al estar las lenguas minoritarias en constante fricción con las lenguas dominantes, se ven expuestas a condiciones que dificultan su preservación. De ahí que, estrategias como la elaboración de material de revitalización, es decir, aquel material que, de forma multimodal, aunque preferentemente escrita, se propone rescatar saberes culturales propios de una determinada comunidad indígena, dentro de los que se incluyen relatos de su cosmovisión y creencias, como también otros dedicados a presentar prácticas ancestrales propias de su contexto.

#### **6.3.1.1 Materiales auténticos**

Existe bastante consenso frente a la definición de material auténtico. Estos materiales son creados “por hablantes nativos y para nativos; materiales de la vida real, elaborados para cumplir con algún propósito social dentro de una comunidad lingüística, sin ninguna intención ni preocupación pedagógica” (Berardo, 2006, p. 61, como se cita en Calderón, 2021). Estos materiales nacen con propósitos no didácticos y son creados para comunicar significados (Chamba y Gavilanes, 2019, como se cita en Tolentino, 2021). Al perseguir fines extralingüísticos, presentan la realidad de una lengua o una cultura sin presentar un modelo de uso correcto (Andrijević, 2010, como se cita en Calderón, 2021).

No todos los materiales auténticos son iguales, dado que “se refiere a todo tipo de producción oral, escrita y audiovisual producida por un hablante nativo para otros hablantes nativos de la misma comunidad lingüística” (Tolentino, 2021, pág. 6). Autores García Mata

(2003) indica que estos materiales pueden tener diferente procedencia: según el formato (electrónico o papel), según modalidad lingüística (verbal: oral – escrito y audiovisual), según naturaleza de la información (reproductiva, creativa), según disponibilidad (local, global) y según acceso (secuencial, interactivo). Por su parte, Tolentino (2021) propone una clasificación que simplifica la anterior, resultando bastante clara y sencilla:

- a. Material impreso: de fácil adaptabilidad puesto que se encuentra en periódicos, revistas, afiches, mapas, libros, entre otros. Pueden ser fotocopiados y adaptados con mayor sencillez.
- b. Material video: material de tipo audiovisual que permite la comprensión de un mensaje comunicativo a través de recursos orales y no verbales (presencia de elementos paralingüísticos). Se encuentra presente en programas de televisión, películas, documentales, entrevistas, etc.
- c. Material Audio: material que se encuentra en canciones, radioprogramas, audiolibros, entre otros.
- d. Material Multimedial: referido a aquel tipo de material que combina elementos de los anteriores, como ocurre en el caso de contenido encontrado en internet.

### **6.3.2 Materiales educativos y de instrucción**

Denominado también material curricular o didáctico, es un tipo de material multimodal, el cual puede ser de carácter impreso, audiovisual, multimodal, etc. Su diferencia respecto al material de revitalización es que funge como componente de un currículo y responde a unos objetivos, contenidos, metodología y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje específico (CVC, 2021). Su elaboración depende de diversos elementos como: los objetivos de aprendizaje, las necesidades de los estudiantes, los procesos mentales y

competencias que se quieran desarrollar o fortalecer, el contexto en el que se usen, la mediación que docentes y estudiantes hagan del mismo, entre otros factores.

Como señala Tomlinson (como se cita en Carter y Nunan, 2001), los materiales incluyen cualquier cosa que pueda usarse para la enseñanza de una lengua: acudir a contenido lingüístico, visual, auditivo o kinestésico; usar formato impresos, en vivo (presentaciones o exhibiciones) o digitales (CD, DVD, Internet). Además, Tomlinson sugiere una clasificación simplificada de materiales que pueden usarse en el aprendizaje de la lengua. Para empezar, pueden ser materiales *instructivos* (instructional), dado que informan a los aprendices sobre la lengua. Pueden ser *experienciales* (experiential) ya que posibilitan la exposición a la lengua en uso; *elicitativos* (elicitive) puesto que promueven el uso del idioma o *exploratorios* (exploratory) al buscar descubrimientos sobre el uso de la lengua (Carter & Nunan, 2001, pág. 66). Asimismo, McGrath (2013, como se cita en Thomas, 2015) ofrece una reclasificación de lo planteado por Tomlinson (2001), presentando dos tipos: *materiales como contenido* y *materiales como lengua*.

Los materiales como contenido (*as content*), se relacionan con el enfoque comunicativo involucrando a los estudiantes a través de su deseo de comprender y hacerse entender (elicitativo), es decir la interacción comunicativa a través de la creación de contenido atractivo. Esto supone que el aprendizaje tenga su lugar a través de la exploración (exploratorio) y uso.

Por su parte, los materiales como lengua (*as language*), se centran en mayor medida en el uso de materiales como diccionarios, gramáticas, cuadernos de trabajo, entre otros, donde lo importante es el contenido (instructivo). También se considera que este contenido ha de complementarse con ejemplos de uso de la lengua presentes en los textos (experiencial) (Thomas, 2015).

Para el caso de la enseñanza del EL2 a indígenas, el éxito de la utilización de dichos materiales dependerá del uso que docentes y estudiantes hagan del mismo. No obstante, una realidad visible es que los profesores no cuentan con materiales y estrategias sistemáticas de enseñanza de español, por lo cual suelen acudir a editoriales de mayor uso o circulación (Romero, Ramos, González y Bedoya, 2008).

### **6.3.3 Didactización de materiales de revitalización**

La didáctica posee múltiples definiciones que han ido modificándose a lo largo del tiempo. Dentro de la presente investigación entendemos esta definición como el ejercicio referido a las prácticas pedagógicas en general, el cual responde a la pregunta de cómo enseñar, planteando una relación entre teoría y práctica (Brown, 2001, como se citó en Gutiérrez, 2018). Además, responde a un método o conjunto de técnicas compatibles a las prácticas pedagógicas y lo relativo al currículo: organización del programa, objetivos, tipo de actividades de aprendizaje – enseñanza, rol del aprendiz, rol del profesor, rol de los materiales (Gutiérrez, 2018, p. 4). Tal definición coincide con Harjanne y Tella (2007) y Carvajal (2009) (como se cita en Peña et al., 2019) quienes aceptan que la didáctica responde a la creación, reflexión y aplicación de procesos metodológicos que permitan construir secuencias de actividades que pretenden ser usadas en la enseñanza dentro del aula.

De esta manera y para efectos de la presente pesquisa, Richard y Rodgers (2014, como se citó en Peña et al., 2019) señalan que el enfoque didáctico “se refiere a los principios teóricos generados en la combinación estratégica de una teoría del aprendizaje con una de la lengua.” (Peña et al., 2019, p. 236). Empero, bajo las particularidades del contexto de enseñanza de lenguas nativas y español como L2, resulta difícil homogeneizar la teoría de

aprendizaje y de lengua que orientan el proceso didáctico de la educación indígena, más si se espera que estas respondan a un enfoque y modelo convencional occidental.

Lo que sí se puede afirmar es que, respecto a la teoría de aprendizaje, en la búsqueda del camino hacia la educación propia, el Sistema Educativo Indígena Propio (SIEP) y el desarrollo de Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), estudios como el de Arbeláez et al., (2008) encontraron que existe una alta frecuencia de propuestas y modelos didácticos orientados a: 1) la lectura y la escritura como saber que confiere autoridad académica, virtud moral y prestigio; 2) el activismo pedagógico (centrado en el proceso del estudiante).

Por su parte, relacionado con la teoría de la lengua, como se ha expuesto anteriormente, se entiende que, tanto el aprendizaje de la lengua nativa como del español como L2 está orientado bajo el concepto de interculturalidad, en un ejercicio que entremezcla la lengua y cultura. Los contenidos y aspectos lingüísticos no son suficientes si no se ponen en interacción con saberes y conocimientos culturales de las lenguas y comunidades indígenas (Arbeláez et al., 2008).

Ahora bien, dado que los materiales de revitalización no tienen un fin propiamente educativo sino de preservación de la lengua, este tipo de materiales es susceptible de ser didactizado, es decir, que pueden ser ajustados como un recurso que permita dirigir al aprendiente indígena del español como L2 a un proceso de aprendizaje más efectivo, el cual “depende tanto de su capacidad para generar nuevos conocimientos, como de la búsqueda de soluciones a problemas sociales y educativos” (Dolz, Gagnon, & Mosquera, 2009, p. 118). Didactizar este tipo de contenidos contribuiría a la resolución de un problema social y educativo; inmiscuir temáticas cercanas a las creencias, saberes y cosmovisión de las comunidades facilitaría el aprendizaje de EL2 desde una perspectiva intercultural, sin detrimento de su cultura y su lengua.

## 7. MARCO METODOLÓGICO

Teniendo en cuenta el propósito ya mencionado de la presente investigación, este apartado pretende dar cuenta de la ruta metodológica que se llevará a cabo para poder alcanzar los objetivos propuestos. Dicha ruta está constituida por una breve descripción de los aspectos más relevantes dentro de la investigación: *paradigma y diseño de investigación, fases de investigación, corpus de materiales de revitalización, técnicas de recolección y análisis de datos e instrumentos.*

### 7.1 Paradigma y diseño de investigación

Kuhn (1962, apud Miranda y Ortiz, 2020) define paradigma como un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo” (p.82). Esta definición es contrastada por lo propuesto por Vasilachis (2006) quien propone que el paradigma ofrece un sistema filosófico e investigativo necesario para acceder al objeto de estudio. En ese sentido, la presente investigación se enmarca en un *paradigma pragmático funcionalista* dado el eclecticismo que le constituye. Esto significa que es un paradigma que se interesa por usar el método más adecuado para el estudio y circunstancias específicas (Hernández, 2018). Además, se caracteriza por su flexibilidad, diversidad y pluralidad en los niveles de investigación, equilibrio entre perspectivas cualitativas y cuantitativas, así como tendencias de investigación iterativas y cíclicas. Esta posición epistemológica podría considerarse intermedia entre el realismo y el relativismo radical, considerando a la ciencia como instrumento que permite producir teorías más fiables (Vazquez, 2001).

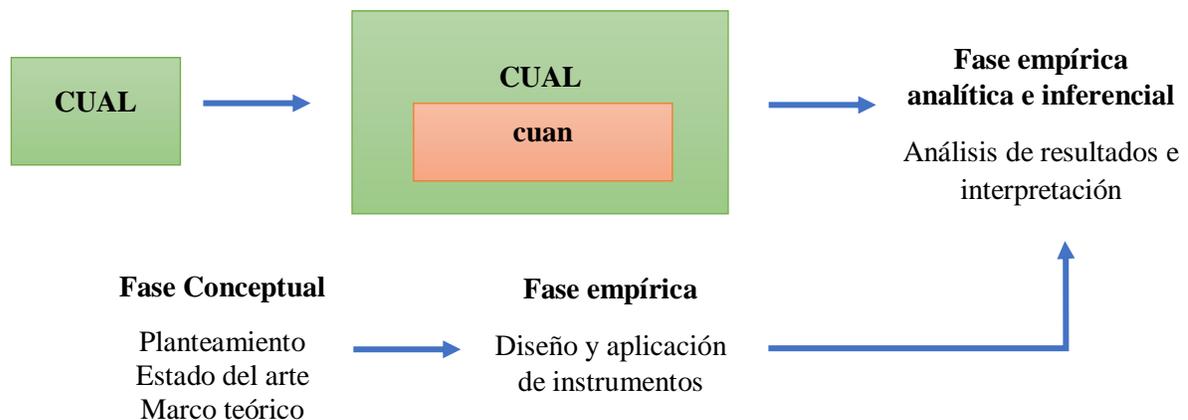
En consecuencia, el enfoque bajo el cual se ciñe la presente investigación es el *mixto*. En términos de Hernández S. (2014), la recolección y análisis de los datos se da de forma cualitativa y cuantitativa. Esta integración de métodos de diferente naturaleza favorece una comprensión más diversa, compleja y profunda del fenómeno estudiado. La combinación de los enfoques cualitativo y cuantitativo pueden darse en diferentes grados, lo que quiere decir que puede haber preponderancia de un enfoque sobre otro. Para el caso de la presente investigación, la combinación presentada es (CUAL-cuan), es decir de preponderancia cualitativa, donde los datos cuantitativos recopilados son soporte del análisis cualitativo que se realizará en la construcción de la guía de recomendaciones para la didactización de material de revitalización.

Entre las ventajas más sobresalientes del enfoque mixto, sobresale el hecho de que permite tener una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno analizado, produce datos más significativos y variados, potencia la creatividad teórica, dado que el investigador cuenta con herramientas suficientes para hacer valoraciones; aporta solidez, posibilita mayores condiciones de éxito, desarrolla nuevas destrezas en el campo de la investigación, además que, garantiza una *coexistencia* entre dos métodos que históricamente han sido considerados como disímiles (Towne y Shavelson, 2002; Todd, Nerlich y McKeown, 2004; Clarke, 2004; Onwuegbuzie y Turner, 2007; Brannen, 2008; apud Hernández 2014).

En ese orden, el presente enfoque busca ser desarrollado a través de una *ejecución concurrente*, donde los métodos cualitativo y cuantitativo operan de manera simultánea. Conviene precisar que a pesar de la simultaneidad que este proyecto pretende, inicialmente se apuntó a una recolección de datos cualitativos (CUAL) a través de una exploración preliminar de la temática, así como la delimitación del problema de investigación. En ese

sentido, los datos revisados y recolectados (revisión bibliográfica y fundamentación conceptual adelantada en el estado del arte y marco teórico) se utilizaron para desarrollar la fase de diseño y construcción de instrumentos (Formato de criterios y Matriz de caracterización y análisis de MRL); es en este momento cuando los datos cualitativos y cuantitativos entran en simultaneidad, claro está, siguiendo la guía predominante e inicial del proyecto (CUAL-Cuan). Ello supone acudir a un *diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC)*, el cual permite que los datos recolectados sean comparados y mezclados en el proceso de análisis de estos (Hernández, 2018), aunque su recolección se realice paralelamente (de manera separada) y sin construirse uno sobre la base del otro. Ello proporciona una visión más amplia del fenómeno estudiado, permitiendo que este estudio de preeminencia cualitativa pueda enriquecerse de los datos cuantitativos descriptivos obtenidos de los instrumentos aplicados.

**Figura 1**  
*Diseño de investigación*



*Nota.* Diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante – DIAC Fuente propia.

## 7.2 Fases de investigación

A continuación, se presenta una selección de cinco fases (ver Figura 2) sobre las cuales está enmarcado el desarrollo de la investigación. Tales fases facilitan el desarrollo de un plan de tareas y actividades a realizar con una temporalidad definida, aunque susceptible a modificaciones. En ese orden, presentamos brevemente las fases de *definición y recolección, caracterización de los materiales, aplicación de matriz de análisis, discusión de los resultados y elaboración de la guía de recomendaciones* a partir de la revisión y análisis de los materiales de revitalización de la lengua.

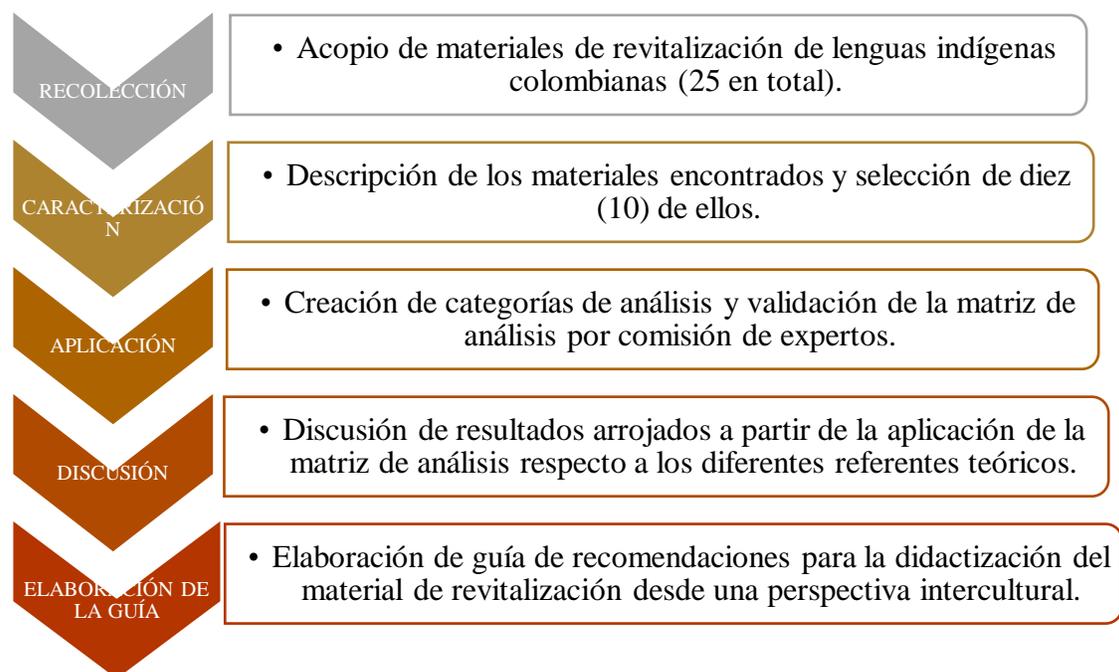
- A.** *Fase de definición y recolección de los materiales de revitalización:* inicialmente, nos proponemos definir el concepto de material de revitalización a partir de la revisión bibliográfica adelantada. Aclarado este asunto, se recopilan materiales de revitalización de lenguas indígenas colombianas de acceso digital y en formato PDF o similar, los cuales pueden contener un formato multimodal de carácter sonoro o audiovisual.
- B.** *Fase de caracterización de los materiales de revitalización seleccionados:* posterior a la recolección de los materiales y fruto de la revisión bibliográfica adelantada en el marco teórico, particularmente de la clasificación de buenas prácticas de revitalización ofrecidas por Flórez Farfán (2011, 2013, 2015) se emplea como instrumento un *formato de criterios de revitalización para materiales recolectados* que, a partir de una serie de criterios lingüísticos y culturales, permitió realizar la selección definitiva de diez (10) materiales de revitalización.
- C.** *Fase de aplicación de matriz de análisis:* luego de la selección definitiva de diez (10) materiales de revitalización, se procederá a su caracterización y análisis haciendo uso

de una *matriz de caracterización y análisis de manuales de revitalización*. Dicha matriz surge de la profundización de criterios lingüísticos y culturales del instrumento empleado en la fase anterior y de algunas categorías emergentes de la revisión bibliográfica adelantada en el marco teórico. La matriz en cuestión tendrá que ser validada por una comisión de expertos con el fin de garantizar su validez y confiabilidad a partir de criterios de revisión como son claridad, relevancia, coherencia y suficiencia.

*D. Fase de discusión de los resultados:* dentro de esta fase se discutirán los resultados arrojados a partir de la aplicación de la matriz de análisis respecto a los diferentes referentes teóricos abordados dentro de los antecedentes y el marco teórico. De esta forma, se establecerán punto de convergencia y divergencia de los resultados particulares de la investigación, frente al contexto de investigaciones y autores previos a esta.

*E. Fase de elaboración de guía de recomendaciones desde una perspectiva intercultural:* finalmente, producto del análisis y discusión previa se ofrecerán una serie de recomendaciones y orientaciones acerca de cómo didactizar material de revitalización para ser utilizado en el campo de la enseñanza del español como segunda lengua, en el marco de una perspectiva intercultural cercana a los modelos y discursos educativos propios de las comunidades indígenas colombianas.

**Figura 2**  
Fases de investigación



Fuente: Elaboración propia.

### 7.3 Técnicas de recolección y análisis de datos

La recolección de datos se realizó a partir de motores de búsqueda y consultas y préstamos bibliotecarios. En este caso, las herramientas empleadas son documentos y registros que corresponden a los materiales de revitalización. De ahí se buscó obtener datos que se convirtieron en información susceptible de ser analizada. Al mismo tiempo, se realizó una revisión de los materiales encontrados que permitió seleccionar diez (10) de ellos.

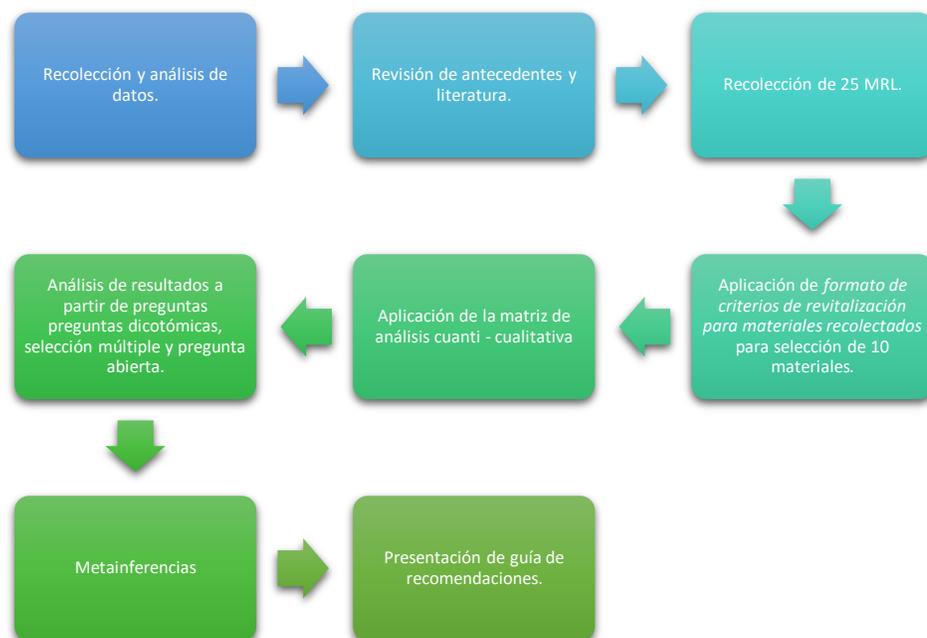
Acto seguido, se realiza una codificación abierta o de primer nivel. Esta consiste en la creación, estructuración, organización y consolidación de categorías de análisis fruto de la revisión de los datos. Tal consolidación de categorías puede hacerse, en primer momento, a través de identificación de *conceptos locales* o usados frecuentemente en el contexto de estudio (*palabras claves en contexto (PCC)*), así como listas de términos. En esta

investigación, estos conceptos locales están referidos al campo de la enseñanza del español como segunda lengua, la interculturalidad, materiales de revitalización de lenguas indígenas colombianas.

Dentro de este proceso de consolidación de categorías, surgen dos instrumentos para recolectar información; el primero de ellos llamado *formato de criterios de revitalización para materiales recolectados*, que, a partir de criterios generales y componentes propios de los materiales de revitalización de la lengua (MRL) permitió seleccionar los 10 definitivos. Además de ello, es fundamental mencionar la construcción de una *matriz de caracterización y análisis de MRL*, la cual indaga por información cualitativa y cuantitativa mediante el uso de preguntas dicotómicas, de selección múltiple o de pregunta abierta.

Asimismo, los datos cuantitativos aquí obtenidos son soporte del análisis cualitativo (Tal como lo propone el diseño incrustado (*DIAC*)). Ello permite integrar y mezclar hallazgos, inferencias y conclusiones de ambos métodos, que admiten establecer metainferencias. Producto de toda la información recabada, se construye la guía de recomendaciones interculturales para la didactización que aquí se propone. (ver Figura 3).

**Figura 3**  
Técnicas de recolección y análisis de datos



Fuente: Elaboración propia.

#### 7.4 Instrumentos

En esta investigación, se emplearon como instrumentos de recolección una *lista de chequeo o verificación* y una *matriz de análisis*. Ambas son consideradas formas de extracción de información en las que su diferencia se marca en el grado de profundidad de los datos obtenidos (Saiz y Brasco, 2011; Palacios, Sánchez y Gutiérrez, 2013; Hernández 2018).

Las *listas de chequeo, verificación o checklist*, son instrumentos de tipo cualitativo que permiten seleccionar preguntas clave de cada uno de los aspectos o categorías de interés, de manera que, en el caso de encontrarse una respuesta afirmativa a las preguntas enunciadas, se considere adecuado para incluirlas en una revisión sistemática y toma de decisiones posteriores (Saiz y Brasco, 2011). Por otra parte, la matriz de análisis es un tipo de

instrumento más específico que permite recopilar información a partir de sus variables de datos y de investigación. Está formada por las variables de datos que son las columnas constituidas por ítems y las variables de investigación, referidas a aquellas variables que abordan las propiedades que se pretenden medir.

Por lo anterior, dentro del actual apartado, se describen de manera clara los elementos y componentes que constituyen cada uno de los dos instrumentos propuestos dentro de la presente investigación.

#### **7.4.1 *Formato de criterios de revitalización para materiales recolectados***

Como se mencionaba en el apartado de fases de investigación, en un primer momento, se realizó el acopio de los materiales de revitalización encontrados y, seguidamente, la caracterización y selección de 10 materiales definitivos. En ese sentido, para realizar tal selección de forma clara, se diseñó una lista de chequeo (ver Anexo 1) en formato Microsoft Excel, constituida por tres componentes: el primero, un apartado relacionado con información general del manual donde se presentan datos como el año, ciudad, autor, editorial y páginas del MRL. El segundo y tercer componente están conformados por (12) criterios divididos así: ocho criterios (8) correspondientes al abordaje lingüístico del MRL y cuatro (4) al abordaje cultural del MRL. Tanto la selección de los criterios como de los componentes que les contienen estuvieron orientados a partir de recomendaciones propuestas por distintos referentes abordados dentro el marco teórico (Mincultura, ICBF, Fundalectura, 2016; Flores Farfán, 2011, 2013, 2015).

Cada uno de los criterios contienen preguntas que contribuyen a especificar información de los materiales revisados. Por ejemplo, en el caso del criterio No. 1: Evita la

sustitución lingüística, la primera alude a si el material revisado cumple o no con el criterio, por tanto, es respondido en términos de “Sí” o “No”; de ser afirmativa la respuesta, se encuentran dos columnas más, donde el investigador diligencia la *página* y la *sección* donde puede encontrarse evidencia del criterio dentro del material y, finalmente una columna más de *observaciones*, donde podrá consignar alguna información adicional que considere necesaria, ya sea acudiendo a una cita textual o a una paráfrasis (ver Figura 4).

#### Figura 4

*Ejemplo de elementos del criterio No. 1*

1. Evita la sustitución lingüística.			
¿Aplica?	Página	Sección	Observaciones
Sí	5	Presentación	El apartado de
Sí	3	Índice	El material apunta a
Sí	11	Presentación	La presentación del
Sí	4	Presentación	“Los arrullos de
Sí	9	Presentación	Como señala la
N/A			Sigue siendo el
Sí	4	Presentación	“En los caminos que
Sí	6, 7	Los Rrom somos los	Lo hace presentando
No			No presenta
Sí	6	Así recibimos a los	Lo hace presentando
Sí			
No			No presenta
Sí	12	Con los pies en la	“Así es este libro,
Sí	9	Introducción	“Presentamos el
Sí	6, 7	Contenido	El material pretende
N/A			Lo hace presentando
Sí	9, 10	¿Cuál es el sentido de	El material promueve
Sí	9	Introducción	“Por su parte, Juan
Sí	3	Introducción	El material fue
Sí			
Sí	12	Introducción	“De extraordinaria
Sí	9	Introducción	Pretende crear
Sí	8	Introducción	“Además, este libro
Sí	7	Sobre territorios	“Al mismo tiempo, el
Sí	3	Introducción	“Esta cartilla presenta

*Nota.* Los elementos de cada criterio son aplicados a los 25 materiales (ver Anexo 3) que fueron revisados durante la investigación. Fuente: Elaboración propia.

#### 7.4.2 Matriz de caracterización y análisis de MRL

De acuerdo con las fases de investigación presentadas, la fase de creación de categorías, componentes y núcleos de análisis basados en la caracterización del material

alude a la construcción de la matriz de análisis en cuestión. Esta matriz fue diseñada en su versión de validación en formato Microsoft Word; no obstante, para efectos prácticos de su diligenciamiento, fue adaptada a formato Excel (ver Anexo 2). Está constituida por seis apartados, los cuales serán descritos a continuación:

*Apartado 1 – Información bibliográfica del manual:* este apartado permite la identificación de datos bibliográficos de los materiales seleccionados, garantizando el uso de fuentes confiables, además de permitir condensar una base de datos de materiales relacionados con revitalización de lenguas indígenas en Colombia. Condensa la información general acerca del manual como son título, autor, año, ciudad, país, editorial, edición e ISBN (ver Figura 5).

### Figura 5

#### *Apartado 1 - Información del manual*

1. INFORMACIÓN DEL MANUAL							
Título:	Año	Ciudad	Autor (es)	Editorial	No.Edición	Páginas	ISBN
1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8
Baud Mos: Arrullos, cantos, juegos y rogativas Wounaan	2021	Bogotá	MinCultura, Instituto Caro y Cuervo, Cabildo Wounaan Nonám	Nomos S.A.	1	53	978-958-611-408-0
Kai Yofuekakino Encantomo: Cuentos de El Encanto. Relatos de la tradición murui para niños	2014	Bogotá	Ministerio de Educación Nacional, MEN	Río de letras. Territorios narrados PNLE	1	72	978-958-691-601-1
Narraciones indígenas del desierto: Aküjuushi sulu' u suummainpa' a wayuu	2018	Bogotá	Mercado Epieyú, Rafael	Norma	1	96	978-958-000-718-0

Fuente: Elaboración propia.

*Apartado 2 – Información general del MRL:* aborda algunos datos relacionados con el público objetivo del material, de forma general para identificar si está dirigido a usuarios

de L1 (Lengua nativa), L2 (Segunda Lengua), LE (Lengua Extranjera), FE (Fines Específicos), entre otros; de manera específica, respecto al grupo etario al que se dirige. Asimismo, se indaga acerca de quién produce el material, si este es producido por parte del sector público o privado. Por último, también se recoge información relacionada con los nombres de la(s) comunidad(es) indígena(s) objeto del material y su(s) lengua(s), además de si el material presenta o no características de un formato bilingüe (ver Figura 6).

### Figura 6

#### Apartado 2 - Información general del MRL

2. Información general del MRL												
2.1 Público objetivo:				2.2 Público a quien está dirigido	2.3 El material es producido por:				2.3.5 Nombre de la entidad, institución, convenio o comunidad:	2.4 Comunidad a la que va dirigido el material	2.5 Lengua(s) objeto del material.	2.6 Material bilingüe
1	2	Objetivo	Otro ¿Cuál?		1	2	Producido por:	Otro ¿Cuál?				
2.1.1.1	2.1.1.2	2.1.1	2.1.2	2.2	2.3.1	2.3.2	2.3.3	2.3.4	2.3.5	2.4	2.5	2.6
Lengua nativa (L2)		Lengua nativa (L2)	N/A	Niños	Entidad o alianza pública	Comunidad o cabildo Indígena	Entidad o alianza pública-Comunidad o cabildo Indígena	N/A	Instituto Caro y Cuervo, MinCultura, Cabildo Wounaan Nonám	Wounaan Nonám	Woun meu-Maach meu	Sí

*Nota.* Fragmento correspondiente a la información recogida del manual Baud Mos. Fuente: Elaboración propia.

*Apartado 3 - Abordaje lingüístico del MRL:* dentro de este apartado se indaga inicialmente por las formas de registro (distintas a la escrita) que acompañan el material de revitalización, la forma en que registra la lengua (alfabética, no alfabética) y la forma en que se potencia la oralidad a través de la escritura (ítems 3.1 a 3.1.4.1).

Seguidamente el ítem 3.2 revisa a qué nivel se documenta y describe la lengua indígena, de acuerdo con los niveles propuestos en el marco teórico (morfosintáctico, léxico-semántico, fonético y pragmático). El ítem 3.3 identifica los ámbitos de uso del material, de acuerdo con el contenido presentado en cada material (personal, público, profesional, educativo, entre

otros). mientras que, los apartados 3.4 y 3.5, permiten identificar la tipología textual predominante en cada uno de los MRL, si se presenta más de una tipología y qué tipos de textos en específico se ven involucrados. En el caso de los ítems 3.2 a 3.5 la estrategia de organización de información es la misma: Cada ítem está constituido por una serie de opciones que se seleccionan con una equis (X) de acuerdo con la información suministrada por el material. Además, al lado de cada opción, hay un espacio de “Ejemplo y página” para consignar el nombre del texto específico y su ubicación. En algunos casos se presentan espacios para agregar información adicional o a modo de *Resumen*, condensando los datos de acuerdo con la selección realizada (ver Figura 7).

**Figura 7**  
Ítem 3.4 Tipología textual abordada

3.4 Tipología textual abordada													
Narrativa	Ejemplo y página:	Descriptiva	Ejemplo y página:	Argumentativa	Ejemplo y página:	Explicativa	Ejemplo y página:	Diálogo	Ejemplo y página:	Otro, ¿Cuál?	Resumen	¿Hay una secuencia textual dominante?	De ser afirmativa, ¿Cuál?
3.4.1	3.4.1.1	3.4.2	3.4.2.1	3.4.3	3.4.3.1	3.4.4	3.4.4.1	3.4.5	3.4.5.1	3.4.5	3.4	3.4.6	3.4.6.1
X	Sürr khuphorr dei khaphigtarr La carrera del venado y el sapo, p. 22.	X	Nemchaain dam ürr mam Canción Los pajaritos, p. 14, 15.			X	Maach ësäpdau Alfabeto woun meu, p. 46.				NADEEX	No	N/A

*Nota.* Este ítem presenta los elementos mencionados en el párrafo anterior. Para el caso del elemento “Resumen” este se conforma de las dos primeras letras de cada tipología. Así por ejemplo Narrativa se representa con NA, Descriptiva con DE y Explicativa con EX. Fuente: Elaboración propia.

Por último, presenta el ítem 3.6 interesado en conocer acerca de la diversidad lingüística del material y para ello indaga acerca del interés de este por preservar la lengua indígena y evitar la sustitución lingüística y, al mismo tiempo, averigua si se muestra equilibrio respecto al contenido en lengua española.

*Apartado 4 - Abordaje intercultural del MRL:* inicialmente el ítem 4.1 averigua acerca del nivel de competencia intercultural, además de su proximidad a cada una de las lenguas. El siguiente ítem busca determinar si hay existencia de coautoría intercultural en la producción del material y, si es el caso, cual es el rol que ocupa cada uno de los miembros de la comunidad involucrados. Por su parte, los ítems 4.3 y 4.4, preguntan acerca del vínculo entre lengua y cultura y el referente cultural que orienta el material de revitalización (ver Figura 8).

**Figura 8**  
*Apartado 4: Ítems 4.1, 4.2, 4.3 y 4.4*

4.1 Nivel de competencia intercultural					4.2 Garantiza coautoría intercultural				4.3 Vincula la lengua y cultura			4.4 Referente cultural	
¿Cuál?	Especificar	Especificar ¿Cuál Cultura? (Monocultural)	¿Se hace explícito alguno de estos niveles en la introducción o presentación?	Página	Sí/No	¿La coautoría es realizada por un miembro de...	Rol del miembro dentro de la...	Página	Sí/No	¿Cómo establece dicho vínculo?	¿Tiene en cuenta la cultura de...	Referente Cultural	De aparecer ambas, el
4.1.1	4.1.2	4.1.3	4.1.4	4.1.5	4.2.1	4.2.2	4.2.3	4.2.3.1	4.3.1	4.3.2	4.3.3	4.4.1	4.4.2
Intercultural	Más cercano a la L1	N/A	Sí	5	Sí	Sí	Traductor, ilustrador, transcriptor	Parlamento editorial	Sí	"pretende ser un material de difusión y de fortalecimiento de la lengua y la cultura del pueblo wounaan nonám...En este sentido, la construcción y divulgación de este libro bilingüe representa una iniciativa para que las creencias y costumbres de la comunidad, asentada en Bogotá desde el año 2003, pervivan", Presentación, p. 5.	Sí	Cultura de la(s) comunidad e(s) Indígena(s)	N/A

Fuente: Elaboración propia.

Por último, el ítem 4.5 de este apartado busca condensar los aspectos de la vida cultural presentados en cada uno de los MRL. Para ello, ofrece 11 aspectos a seleccionar con espacios para colocar algunos ejemplos junto con su ubicación específica. Trae también un espacio adicional denominado "Otro" para agregar aspectos no contemplados dentro de la clasificación.

*Apartado 5 - Potencialidad didáctica:* hace referencia a la proximidad didáctica que tiene el material de revitalización lingüística, en ese sentido, indaga por el tipo de material, es decir, si es auténtico o adaptado, pero también, si se considera como material de

instrucción, experiencia, elicitación o exploratorio (ver Figura 9). Asimismo, se pregunta por el uso de contenido como input, el tipo de contenido gráfico presentado y la relación de este con la cosmovisión de la comunidad en particular.

### Figura 9

#### Apartado 5: Potencialidad didáctica – Segmento

5 Potencialidad Didáctica											
5.1 El material es			5.2 Tipo de material			5.3 ¿Es un contenido representativo de la lengua?		5.4 ¿Qué tipo de contenido gráfico o visual presenta?			
El material es	¿El material es producido con objetivo didáctico?	¿Fomenta el interés y motivación hacia la	Tipo de material	Ejemplo y página		¿Es un contenido representativo de la	¿Los contenidos pueden ser usados como	¿Qué tipo de contenido gráfico o	¿Los contenidos gráficos son producidos en colaboración de	¿Los contenidos gráficos se vinculan a la cosmovisión de	
5.1.1	5.1.2	5.1.3	5.2.1	5.2.2		5.3.1	5.3.2	5.4.1	5.4.2	5.4.3	
Auténtico	Sí	Sí	De instrucción	Saak chaain dam jua äb Canción Cinco perritos, p. 16.		Sí	Sí	Dibujos	Sí	Sí	

*Apartado 6 – observaciones:* es un espacio para condensar aspectos que posiblemente hayan quedado fuera de los ítems y apartados anteriormente descritos, como también hacer anotaciones de posibles puntos de análisis que surgen durante su diligenciamiento.

## 7.5 Validación de los instrumentos

Posterior al proceso de construcción de instrumentos, es imperativo garantizar su validez, es decir, el grado en que un instrumento mide la variable que quiere medir (Hernández, 2018). Es por ello que, para los fines investigativos que se proponen el presente trabajo, se hizo necesario someter uno de los instrumentos a una validación de juicio de expertos para garantizar su confiabilidad al producir resultados coherentes y consistentes.

El juicio de expertos es entonces un método para la validación que garantiza la confiabilidad de un instrumento, el cual consiste en “solicitar a una serie de personas la

demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero y Llorente, 2013, como se citó en Robles y Rojas, 2015, p. 2). Este método de validación presenta múltiples ventajas, entre ellas, obtener información especificada por parte de los jueces acerca del objeto de estudio y conexo a ello, garantizar dicha información ya sea por la selección de expertos con los cuales se tiene familiaridad o cercanía o por formas más precisas como son el *Biograma* o el *Coefficiente de Competencia Experta* (Robles & Rojas, 2015).

En este caso, se realizó una pesquisa acerca de posibles expertos que tuvieran experiencia académica y profesional en el campo de investigación. Por la especificidad de esta, fue un ejercicio que implicó la selección de un número reducido de validadores. Se acudió a una validación de tres expertos, número escogido por ser impar y también, porque cumple con los requerimientos para hallar un índice de validez suficiente. Sus perfiles pueden verse en detalle en la Tabla 1:

**Tabla 1**

*Información asociada académica y profesional asociada a los validadores*

Validador No. 1	
Nombre	Angélica María Ávila Molina
Área de experiencia profesional	Docencia e investigación
Formación Académica	Magister en Sociolingüística de la Universidad Mayor de San Simón.
Tiempo de experiencia	7 años de docencia universitaria 3 años y 9 meses de investigación
Validador No. 2	
Nombre	Lorena Rubio Camelo

Área de experiencia profesional	Docencia e investigación
Formación Académica	Magister en Enseñanza del Español como Segunda Lengua y Lengua Extranjera del Instituto Caro y Cuervo.
Tiempo de experiencia	9 años
Validador No. 3	
Nombre	Ruth Yanira Rubio López
Área de experiencia profesional	Docencia e investigación
Formación Académica	Licenciada en español y lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. Máster en Formación de profesores de español como lengua extranjera y en Enseñanza de inglés como lengua extranjera de la Universidad Internacional Iberoamericana FUNIBER. Doctorante en Filología, Estudios Lingüísticos y Literarios de la UNED.
Tiempo de experiencia	9 años y 4 meses en investigación.

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento sometido a validación fue una matriz de análisis llamada *Matriz de caracterización y análisis de materiales de revitalización de lengua (MRL)*. Como se mencionaba en el apartado anterior, esta se encuentra constituida por seis componentes a saber: 1) datos bibliográficos, 2) Información general del MRL, 3) abordaje lingüístico del MRL, 4) Abordaje intercultural del MRL, 5) potencialidad didáctica y 6) observaciones (ver Anexo 2); estos componentes a su vez se constituyen de 55 ítems, fueron sometidos a validación a través de 4 criterios: claridad, relevancia, coherencia y suficiencia los cuales fueron evaluados bajo una escala numérica de 1 a 4, siendo 1 *No cumple con el criterio: los ítems no son suficientes para medir la dimensión* y 4 *Alto nivel: Los ítems son suficientes*. Estos criterios se explican en mayor detalle en la Tabla 2:

**Tabla 2**  
*Criterios de validación de la matriz de caracterización y análisis*

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN	ESCALA	INDICADORES
CLARIDAD	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
		2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total
		3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
		4. Alto nivel	Los ítems son suficientes
RELEVANCIA	El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
		2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total
		3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
		4. Alto nivel	Los ítems son suficientes
COHERENCIA	El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
		2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total
		3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
		4. Alto nivel	Los ítems son suficientes
SUFICIENCIA	Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta. En este criterio, se califica una vez por categoría y no por ítem.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
		2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total
		3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
		4. Alto nivel	Los ítems son suficientes

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de dicha validación se presentan en términos de la media (M) y desviación típica (DT) promediada de los cuatro criterios evaluados a cada uno de los 55 ítems propuestos en los 6 componentes de la matriz de caracterización y análisis (a excepción de la suficiencia que fue evaluada por componentes).

Como se observa en la Tabla 3, el balance es satisfactorio en tanto la media general del instrumento fue de  $M=3,90$  y una desviación típica de  $DT= 0,15$ , lo cual indica que el instrumento es válido y la dispersión es baja. Respecto a los tres primeros ítems, la *Claridad* presenta una  $M=3,94$  y una  $DT=0,08$ ; la *Relevancia* muestra una  $M=3,96$  y una  $DT=0,05$  y, la *Coherencia* reporta una  $M=3,98$  y una  $DT=0,02$ , lo que evidencia como resultado común que en los tres ítems la media resulta ser alta teniendo en cuenta que la puntuación máxima es 4. Por su parte la desviación típica en ninguno de los tres casos llega a ser superior a

DT=0,1. Esto significa que, al ser tan baja la desviación, garantiza poca variación o dispersión de los datos.

**Tabla 3**

*Media y desviación típica de los criterios de validación de la matriz de caracterización y análisis*

<b>Criterios</b>	<b>Media (M)</b>	<b>Desviación típica (DT)</b>
<i>Claridad</i>	3,94	0,08
<i>Relevancia</i>	3,96	0,05
<i>Coherencia</i>	3,98	0,02
<i>Suficiencia</i>	3,73	0,46
<i>Promedio:</i>	3,90	0,15

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al criterio de Suficiencia la M=3,73 sigue siendo alta y garantizando la validez del instrumento. Por su parte, la DT=0,46, sugiere la necesidad de expandir los criterios de las categorías para que estos sean suficientes al momento de analizar los materiales de revitalización lingüística (MRL). Si bien es cierto que para este último criterio la dispersión es más elevada, dicho resultado es admisible dado que, para este caso, la validación no se hizo sobre los 55 ítems del instrumento, sino sobre una puntuación asignada por cada uno de los 6 componentes de la matriz de caracterización y análisis.

En cuanto a las modificaciones sugeridas por los expertos, cabe mencionar que la totalidad de estas fueron tenidas en cuenta y ajustadas pensando de manera especial en fortalecer la suficiencia de la matriz. Respecto a los componentes 1 y 6 (datos bibliográficos y observaciones), no hubo ninguna recomendación. En el componente 2 se sugirió cambiar su nombre de *Generalidades de MRL* a *Información general del MRL* y algunas precisiones

terminológicas de este tipo que no afectan la estructura y distribución de este componente. Referente al componente 3, llamado *Abordaje lingüístico del MRL*, los expertos sugirieron mayor especificidad en el ítem 3.1.1, la adición del ítem 3.1.4.1 para especificar cómo se potencia la oralidad a través de la escritura y la precisión del término diversidad lingüística. Respecto al componente 4 de abordaje cultural del MRL, se ajustó el ítem 4.2 de *coautoría intercultural* y el 4.3 de *vínculo entre lengua y cultura*, agregando un ítem adicional (4.3.2). Finalmente, en el ítem 5 denominado *Potencialidad didáctica*, se eliminó el ítem 5.2 por ser demasiado subjetivo y difícil de analizar. De igual forma, se anexaron varios ítems que indagan acerca del tipo de material (instrucción, experiencia, elicitación, exploración) y tipo de contenido gráfico presentado.

## **7.6 Caracterización de los materiales**

En relación con la caracterización de los MRL, se recopiló un total de 25 materiales, los cuales se encuentran relacionados en el Anexo 3, con su respectiva información general. Estos fueron recogidos acudiendo a medios físicos y también electrónicos, especialmente de esta última manera, dado que la mayoría de los materiales no se encuentran disponibles en bibliotecas o librerías, pero sí existen versiones virtuales gratuitas.

Para su selección se priorizaron elementos externos o paratextuales (metadatos) que se resumen en los siguientes criterios: a) que fuera un material de revitalización lingüística, b) que el material abordara una o varias lenguas indígenas colombianas, c) que fuera producido por una entidad editorial, proyecto, etc., del orden nacional, d) que la publicación del material no fuese superior a 15 años, e) que presentara el contenido lingüístico y cultural

de comunidades indígenas nacionales y, f) que presente muestras escritas, en lo posible, acompañada de muestras orales.

Tal y como se observa en la Figura 10, el 75% de los materiales recolectados son producidos por entidades o alianzas de carácter público, el 13% a instituciones o alianzas privadas, el 4% son materiales creados bajo convenio público-privado y el 8% restante, pertenece a comunidades o cabildos indígenas. Esto significa que la mayoría de los materiales han sido producidos con intervención estatal a través de diferentes entidades gubernamentales; entre las más relevantes se encuentra El Ministerio de Cultura (MinCultura), Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Fundalectura. Además, no se desconoce que dichas entidades han recibido el acompañamiento y colaboración de diferentes miembros de las comunidades indígenas involucradas, ya sea como coautores, traductores, ilustradores o como fuente primaria de información. Respecto a los materiales de carácter privado, se encontraron en total tres (3) y, como particularidad, tienen en común que fueron producidos por la misma editorial (Editorial Norma) al ser parte de un proyecto denominado *narraciones indígenas*.

### Figura 10

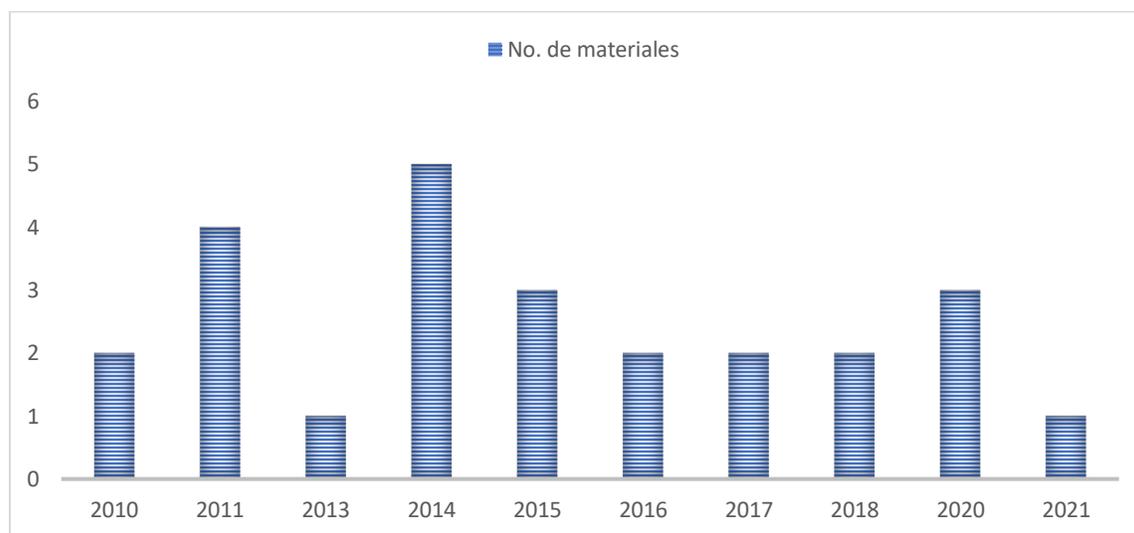
*Fuente de producción de Material de Revitalización Lingüística MRL*



*Nota.* Datos expresados en porcentajes. Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, de acuerdo con la información reportada en la Figura 11, todos los materiales fueron producidos en el contexto nacional y publicados entre los años 2010 y 2021, observándose que los años que más reportan publicación de material son 2014, con cinco (5) materiales, 2011 con cuatro (4) materiales y 2015 – 2020, los cuales reportan tres (3) materiales cada uno. Particularmente, resulta representativo que la mayoría de los materiales producidos en los años mencionados corresponden a publicaciones del Ministerio de Cultura, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el Ministerio de Educación Nacional, en alianza con Fundalectura, en el marco de proyectos como: *Leer es mi cuento*, *Serie Río de Letras – Territorios Narrados* (Plan Nacional de Lectura y Escritura), *Fiesta de la lectura* y *Libro al viento*.

**Figura 11**  
Año de publicación del MRL

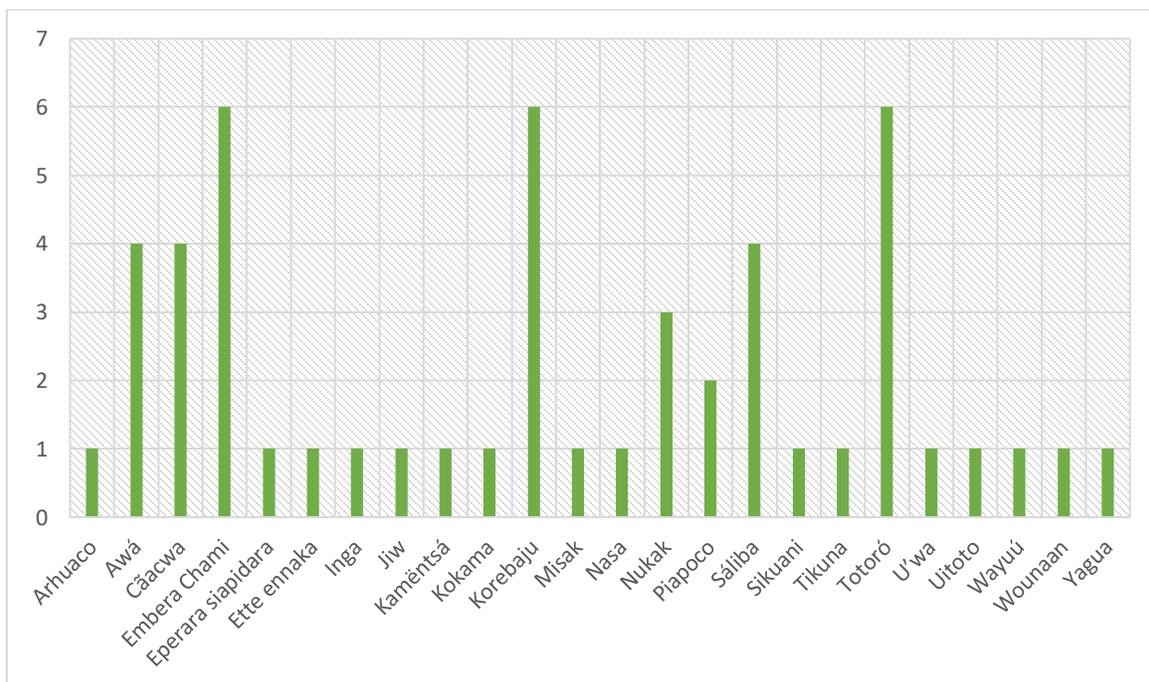


*Nota.* Los datos se encuentran expresados en número de materiales por año, siendo el 2014 el año con mayor producción y el 2013 – 2021 los años con menor producción. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, los materiales recopilados presentan contenido cultural y lingüístico relacionado con 24 comunidades indígenas colombianas: Wounaan, Piapoco, Arhuaco,

Wayuú, Embera Chami, Sáliba, Kokama, Yagua, Awá, Ette enaka, Kamëntsá, Korebaju, Inga, Sikuani, Totoró, Nasa, Cãacwa, Eperara siapidara, Uitoto, U'wa, Nukak, Jiw, Tikuna y Misak. Estas comunidades representan una muestra del 20,86 % del total de pueblos indígenas nativos colombianos (115 en total), de acuerdo con la cifra obtenida en los *Resultados del Censo Nacional de Población indígena de Colombia* (DANE, 2019). El siguiente gráfico muestra la frecuencia de aparición de contenidos de las comunidades en la totalidad de los materiales referenciados, siendo las comunidades Embera Chamí, Korebaju y Totoró las que se encuentran más presentes en los materiales con seis (6) apariciones cada una, seguidas por los Awá, Cãacwa, Sáliba con cuatro apariciones respectivamente (ver Figura 12).

**Figura 12**  
*Comunidades indígenas colombianas presentes en los MRL*

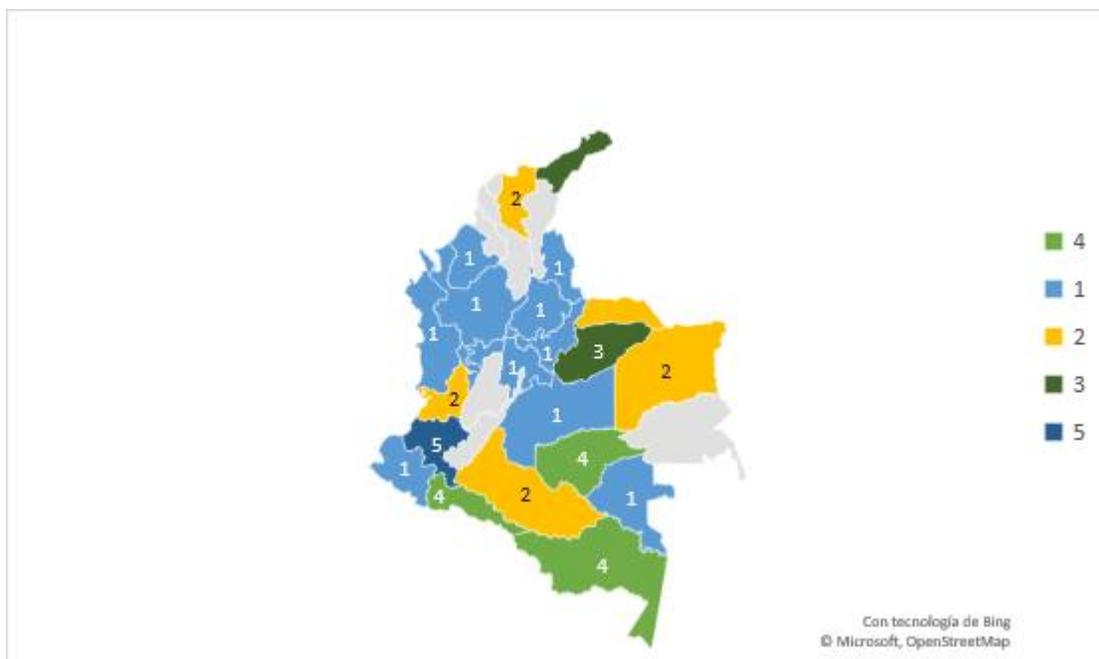


*Nota.* Los datos se encuentran expresados en número de comunidades indígenas colombianas y su frecuencia de aparición en la totalidad de MRL recolectados. Fuente: Elaboración propia.

Otro rasgo relacionado con las comunidades indígenas presentes en los materiales recopilados tiene que ver con la ubicación de dichas comunidades, las cuales se encuentran presentes en el 78,12% de departamentos del país (en 25 de los 32 actuales): Amazonas, Antioquia, Arauca, Boyacá, Caldas, Caquetá, Casanare, Cauca, Cesar, Chocó, Córdoba, Cundinamarca, Guajira, Guaviare, Magdalena, Meta, Nariño, Norte de Santander, Putumayo, Quindío, Risaralda, Santander, Valle del Cauca, Vaupés y Vichada. Particularmente, los departamentos con mayor número de comunidades indígenas involucradas en los manuales se encuentran en el sur del país; ejemplo de ello es Cauca, Putumayo, Guaviare y Amazonas con cuatro y cinco comunidades presentes en cada departamento (obsérvese en más detalle esta información en la Figura 13).

### Figura 13

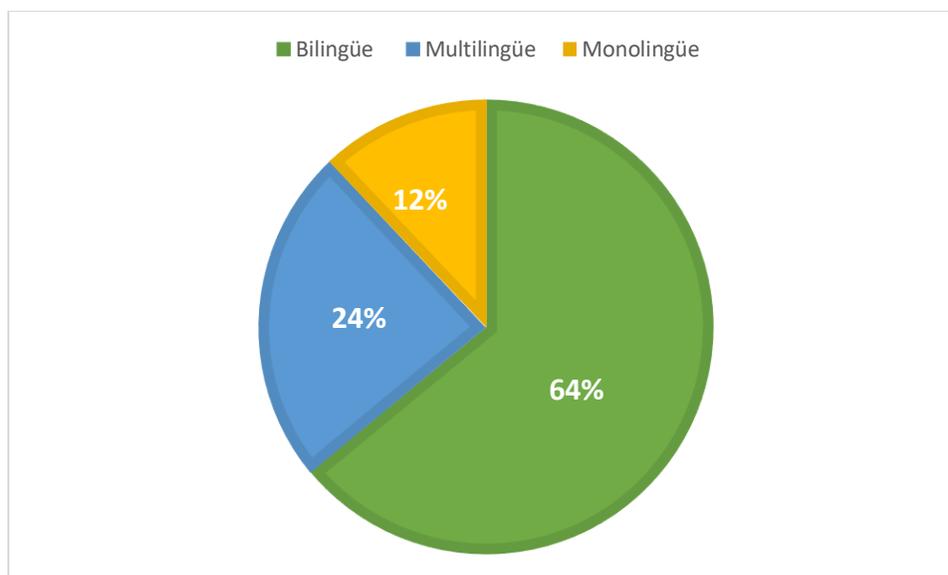
*Frecuencia de comunidades presentes en los MRL por departamento*



Nota. Los colores indican la presencia de al menos una (1) o máximo cinco (5) comunidades en cada departamento. Los departamentos en color gris no tienen representatividad dentro de los MRL seleccionados. Fuente: Elaboración propia.

Por último, se encontró que todos los materiales están escritos en español y la mayoría de ellos aparece acompañada de una o más lenguas indígenas que los dotan de la característica bilingüe o multilingüe. En términos concretos, el 64 % del material es bilingüe, en tanto presenta la lengua española más una lengua indígena; el 24% multilingüe, ya que enseña dos o más lenguas indígenas aparte del español y un 12 % es monolingüe pues se encuentra escrito en su totalidad en español (ver Figura 14).

**Figura 14**  
*Tipo de MRL*



*Nota.* Datos expresados en porcentajes. Fuente: Elaboración propia.

### 7.6.1 Proceso de selección de materiales de revitalización definitivos

Como se mencionaba anteriormente en el apartado de *técnicas de recolección y análisis de datos*, el primero de los instrumentos empleados para su selección definitiva de los diez materiales es el *formato de criterios de revitalización para materiales recolectados*, que se clasifica como una lista de chequeo (*checklist*). Esta lista de chequeo está constituida

por 12 ítems distribuidos en dos abordajes: lingüístico (8 ítems) y cultural (4 ítems), facilitó la selección de los 10 materiales definitivos.

Respecto a esta selección, conviene mencionar que se realizó a partir de criterios cuantitativos y cualitativos. Cuantitativos dado que, a cada material al cual se le aplicó dicha lista, se le asignó un puntaje de acuerdo con el número de respuestas afirmativas con las que cumplió. De esta manera, se realizó una clasificación descendente, siendo 12 el mayor puntaje y 0 el menor; la totalidad de los materiales seleccionados cumplió con los doce criterios o con al menos 11 de ellos. La relación de los materiales seleccionados con su respectivo puntaje de respuestas afirmativas, negativas o que no aplican puede observarse en la Tabla 4:

**Tabla 4**  
*Selección de MRL definitivos*

	<b>Materiales de revitalización consultados</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>N/A</b>
1	<i>Baud Mos: Arrullos, cantos, juegos y rogativas Wounaan</i>	12	0	0
2	<i>Cuentos y arrullos del folclor indígena y campesino colombiano</i>	10	2	0
3	<i>Kai Yofuekakino Encantomo: Cuentos del encanto. Relatos de la tradición murui para niños</i>	11	1	0
4	<i>Los arrullos de Jáamo y otros relatos para nuestros niños y niñas</i>	11	1	0
5	<i>Narraciones indígenas del desierto: Aküjuushi sulu' u suummainpa 'a wayuu</i>	11	1	0
6	<i>Patas de armadillo, dientes de ratón: Canciones, juegos y relatos de los campesinos colombianos</i>	2	1	9
7	<i>Putunkaa Serruma: Duérmete, pajarito blanco. Arrullos y relatos indígenas de cinco etnias colombianas</i>	11	1	0
8	<i>Tiki, Tiki, Tai: Arrullos, secretos y relatos de los Rrom colombianos</i>	3	1	8
9	<i>Unidad Didáctica EPERÁRÁ: Chonaara wedapena k'insia warrãra it'ee.</i>	5	5	2
10	<i>Una morena en la ronda: Arrullos, juegos y relatos de las comunidades afrocolombianas</i>	3	1	8
11	<i>Narraciones indígenas de la Sierra</i>	11	1	0
12	<i>Sopa de soles: Arrullos, cantos y juegos de las comunidades afros, indígenas y Rrom de Colombia.</i>	7	4	1
13	<i>Pütchi Biyá Uai: Antología multilingüe de la literatura indígena contemporánea en Colombia</i>	10	2	0

14	<i>Kamëntsábe ainán y biánëj: Tejido y vida kamëntsá</i>	12	0	0
15	<i>¡Tortuguita, vení bailá! Antología de tradición oral colombiana para la primera infancia.</i>	12	0	0
16	<i>Cuentos y arrullos del folclor afrocolombiano</i>	1	1	10
17	<i>De agua, viento y verdor 2: Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas</i>	12	0	0
18	<i>Kutx yuwe: Palabra y tul nasa</i>	11	1	0
19	<i>Zuy Zuy luuçxkwe: Kwe'kwe'sx ipx kwetuy piyaaka. Esmeraldita: Aprendamos desde nuestro fogón.</i>	11	1	0
20	<i>Narraciones Indígenas de la Selva</i>	11	1	0
21	<i>Sikuani pe-liwaisianü: Relatos de la tradición sikuani</i>	11	1	0
22	<i>Ipx kwet peku'j: Alrededor de la tulpa. Creencias y costumbres de los mayores nasas</i>	11	1	0
23	<i>Jintulu Wayuu: Guajirita</i>	11	1	0
24	<i>Bamachigâ: Historias del bama</i>	11	1	0
25	<i>Namoi kilelpe as'an c'ipik kin: Así contaban nuestros mayores</i>	12	0	0

*Nota.* El código de tres colores empleados en la tabla indica que: aquellos en color verde, son los materiales definitivos seleccionados; los de color amarillo, los que por criterio de desempate no fueron seleccionados y de rojo, aquellos que, por su puntaje, no fueron seleccionados. Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se observa en la nota aclaratoria de la tabla 4, los títulos resaltados en color verde representan la selección definitiva; no obstante, es muy importante hacer algunas precisiones relacionadas con los criterios de desempate: el primero de estos tiene que ver con el grado de diversidad mostrada en la gama de materiales seleccionados. Esto quiere decir que uno de los propósitos era garantizar que el material fuera diverso y que la selección de los 10 materiales definitivos reuniera la mayor cantidad de lenguas indígenas o que abordara conocimientos lingüísticos y/o culturales de varias comunidades indígenas colombianas. Dicha selección garantizó la inclusión de muestras provenientes de 13 comunidades distintas: Totoro, Ticuna, Sikuani, Nasa, Jiw, Nukak, Piapoco, Uitoto, Arhuaco, Kamëntsá, Wayuu, Wounaan y Murui.

Asimismo, dentro de este proceso sucedió que más de un material abordaba una misma comunidad indígena. Así, por ejemplo, la comunidad nasa se encontraba presente

tanto en el material de *Kutx yuwe: Palabra y tul nasa* como en *Ipx kwet peku'j: Alrededor de la tulpa. Creencias y costumbres de los mayores nasa*; se optó por seleccionar el primer material dado que ofrecía un contenido más relacionado con la cosmovisión y costumbres de la comunidad. Algo similar sucedió entre los materiales *Narraciones indígenas del desierto Akijiuushi sulu' u suummainpa 'a wayuu* y *Jintulu Wayuu: Guajirita*, donde ambos presentan contenido relacionado con la comunidad wayuu, sin embargo, el primer material ofrece información tanto cultural como lingüística que permite profundizar acerca de la comprensión de su alfabeto.

### **7.6.2 Descripción del corpus definitivo**

Como se observó en la tabla 1, el ejercicio de depuración que se empleó con los 25 materiales iniciales a través de la aplicación de la lista de chequeo inicial dejó como resultado la selección de 10 materiales definitivos, los cuales cumplían con la totalidad o casi la totalidad de los criterios lingüísticos y culturales propuestos. En ese orden, el presente apartado pretende describir, de manera breve, cada uno de los 10 materiales seleccionados.

1. *Baud Mos: Arrullos, cantos, juegos y rogativas Wounaan (2021)*: este material surge del proyecto ganador de la Convocatoria de estímulos del Ministerio de Cultura de Colombia del año 2020. Es una colaboración entre el Cabildo Wounaan Nonám (Ciudad Bolívar, Bogotá), docentes e investigadores del Instituto Caro y Cuervo y la Fundación Tinigua, para crear una publicación que apunta a la difusión y “el fortalecimiento de la lengua y la cultura del pueblo wounaan nonám” (Carpio, et al., 2022), especialmente, de aquella asentada en Bogotá desde el año 2003.

*Baud Mos* es un material de tipo bilingüe que reúne un total de 11 relatos repartidos entre arrullos, cantos, juegos, cuentos y rogativas recopilados de la riqueza oral de la comunidad. Tanto la recopilación de los relatos, como la traducción, transcripción y diseño de ilustraciones, ha sido acompañado por miembros wounaan nonám, lo que enriquece este material.

2. *Kai Yofuekakino Encantomo: Cuentos del encanto. Relatos de la tradición murui para niños (2014)*: el Ministerio de Educación Nacional, el plan nacional de lectura y escritura (PNLE) Leer es mi cuento y el Proyecto Educativo Comunitario Kai Yofuekakino Uruiai Iena, dan origen a esta publicación que hace parte de la colección *Territorios Narrados*, la cual fue una iniciativa para “potenciar la escuela como dinamizadora de esa riqueza cultural que comparten los grupos étnicos de nuestro país, apoyados en sus proyectos de educación propia e intercultural” (Docentes de la comunidad murui, 2022, p. 11). Este material es una recopilación bilingüe de relatos de la comunidad murui, un pueblo que forma parte de los Uitoto y que se ubican al sur del país, específicamente en la zona de El Encanto – Amazonas. Los relatos fueron recopilados a finales de la década de 1990 y son cuentos que tienen como propósito educar a los más jóvenes de la comunidad acerca de valores como la disciplina, el carácter, el trabajo entre otros (Docentes de la comunidad murui, 2022).

3. *Narraciones indígenas del desierto: Aküjuushi sulu’ u suummainpa ‘a wayuu (2018)*: Rafael Mercado Epieyú, con el auspicio de la editorial Norma, produjo este material, el cual recoge una serie de relatos propios de la tradición y costumbres del pueblo wayuu, específicamente de los Epieyú de Shoolima’ana, una población que hace parte de un territorio tradicional ubicado al norte de la Guajira. Estas narraciones se vinculan al saber ancestral de los ancianos, quienes a través de la palabra develan el conocimiento profundo que tienen

acerca del entorno natural, el cosmos y la naturaleza del ser humano (Mercado Epieyú, 2018).

El material recopila nueve relatos que forman parte de la cultura wayuu y son garantía de la permanencia de la cultura e historia de esta comunidad. Además, este material cuenta con apartados explicativos pertinentes que profundizan conocimientos relacionados con el territorio, las leyes de origen, organización social, forma de vida y conocimiento de la lengua y el vocabulario.

4. *Kamëntsábe ainán y biánëj: Tejido y vida kamëntsá (2020)*: el Ministerio de Educación Nacional, en conjunto con el proyecto *Leer es mi cuento* y el CERLALC produjeron un material para la Institución Etnoeducativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntsá, el cual rescata valores propios de la identidad indígena, permite un diálogo con la naturaleza y protege el pensamiento, origen y cosmovisión Kamëntsá (Guevara & Jamioy, 2020). A su vez, estos saberes se entremezclan con el tejido, una actividad representativa de la comunidad que concentra la sabiduría de las madres, sabias y tejedoras de la comunidad.

Este material es de tipo intercultural y bilingüe y a lo largo de sus páginas rescata la práctica ancestral del tejido, tradicional entre las diferentes generaciones de la comunidad. Esta práctica se vincula a la reflexión del territorio, la chagra, la elaboración de las fajas que son vitales y que, para este caso, se presentan en un material dirigido a los niños.

5. *¡Tortuguita, vení bailá! Antología de tradición oral colombiana para la primera infancia (2013)*: esta propuesta surge de un trabajo mancomunado entre el Ministerio de Cultura, el proyecto *Leer es mi cuento* y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Se constituye como una antología de tradición oral colombiana para la

primera infancia; por esta razón, reúne canciones, juegos, relatos y arrullos de cinco comunidades indígenas: piapoco, uitoto, wayúu, kamëntsa y arhuaco. Estos relatos vienen acompañados de piezas de audio que recuperan y resaltan la musicalidad de cada comunidad. El material está ilustrado específicamente para población infantil, no obstante, dichas ilustraciones no fueron elaboradas por miembros de las comunidades en cuestión.

6. *De agua, viento y verdor 2: Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas (2017)*: iniciativa auspiciada por la Presidencia de la República en alianza público - privada en el marco de la política pública para la atención integral de la primera infancia “De cero a siempre”. Este material surge como una propuesta ante la necesidad de cuatro pueblos indígenas que tienen sus lenguas nativas en riesgo: los Sikuni, Nukak, Jiw y Totoroez. Para combatir esta situación, recopila cantos, arrullos y relatos de la tradición oral de cada una de estas comunidades y que develan su cosmovisión, en aspectos como la gestación, crianza y primera infancia (Presidencia de la República, 2017).

*De agua, viento y verdor 2* es el segundo tomo de una iniciativa surgida en el año 2014 y que, en convenio con el ICBF, había producido una audioteca con relatos de diferentes comunidades. Además de dicha estrategia digital, el material cuenta con 4 CD que contienen muestras orales de relatos presentados en el material escrito. Por último, como aspecto innovador, este material se acompaña de una segunda parte de la audioteca que ofrece “orientaciones para la implementación de estos materiales en situaciones pedagógicas reales” (Presidencia de la República, 2017, p. 5).

7. *Kutx yuwe: Palabra y tul nasa (2015)*: esta publicación surge del trabajo colaborativo entre el Ministerio de Educación Nacional y el proyecto Territorios Narrados del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) “*Leer es mi Cuento*” y propone una

alternativa para acercarse a la lengua viva de la comunidad nasa, así como a diferentes formas narrativas a través de las cuales esta comunidad cuenta su historia: mitos leyendas, consejos, juegos y relatos. Al enmarcarse en el PNLE, este material presenta un compromiso claro en “la implementación y fortalecimiento de proyectos de oralidad, lectura y escritura en el marco de los sistemas etnoeducativos propios, comunitarios e interculturales” (Docentes de la comunidad nasa de San José de Tierradentro, 2015, pág. 7).

*Kutx yuwe* fue un material construido con el apoyo del grupo de docentes de las escuelas del resguardo indígena de San José de Tierradentro, departamento del Cauca. Gira en torno a temáticas relacionadas con la siembra y el acto de trabajar la tierra como una labor tradicional de la comunidad que fortalece la *minga* (trabajo colaborativo) y el cuidado del *tul* (huerto casero). Estas prácticas y saberes se fomentan a través de la recopilación de historias que hacen parte de la tradición oral narradas por los mayores de la comunidad y que, a su vez, fueron traducidas, transcritas (en formato bilingüe nasa yuwe - español) e ilustradas por miembros del pueblo nasa de Tierradentro.

8. *Sikuani pe-liwaisianü: Relatos de la tradición sikuani (2015)*: esta es otra publicación del Ministerio de Educación Nacional, en convenio con el proyecto Territorios Narrados del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) *Leer es mi Cuento*. Su recopilación estuvo a cargo de docentes pertenecientes a la Institución Educativa Indígena Unuma, resguardos Awariba y Domoplanas, departamento del Meta, en el marco del Proyecto Educativo Comunitario *Wajanacua Wajaewetsiliwaisi* (Educación para la pervivencia y la defensa del territorio).

Ante el extensivo proceso de deterioro y desaparición de las lenguas indígenas colombianas, este libro recopila narraciones propias de la tradición oral Sikuani las cuales

preservan a través de la escritura con el propósito de que estas sean difundidas y propicien la lectura y escritura en su lengua propia. El material contiene diez (10) relatos en formato bilingüe que se vinculan a los principios, costumbres y tradiciones de la comunidad, así como su sistema cosmogónico: deidades, espiritualidad, ritos, pensamiento, naturaleza, ley de origen y normas de comportamiento (Docentes y estudiantes de la comunidad Sikuani de Awariba y Domoplanas, 2015).

9. *Bamachigà: Historias del bama (2014)*: hace parte de la colección de materiales adscritos al proyecto del PNLE “*leer es mi cuento*”. Los docentes de la comunidad Tikuna, en el marco del proyecto educativo comunitario Naane Ru Duetagu “manejo del medio y culturas indígenas” y con el auspicio del Ministerio de Educación Nacional, producen una edición bilingüe tikuna-español que reúne seis (6) relatos de su cultura, territorio, naturaleza, cosmovisión y costumbres y ritos ancestrales. El material se acompaña de ilustraciones producidas por miembros de la comunidad, así como también incluye un glosario de palabras propias del contexto tikuna que orientan la comprensión de los relatos presentados.

10. *Namoi kilelpe as'an c'ipik kin: Así contaban nuestros mayores (2015)*: esta es una compilación realizada por los investigadores Tulio Rojas Curieux, Geny Gonzáles Castaño y Esteban Díaz Montenegro, constituida por quince (15) narraciones de la tradición oral perteneciente a la comunidad del Resguardo Indígena Totoro. Este material aporta al fortalecimiento y revitalización de su lengua nativa *nam trik*, la cual se encuentra en riesgo de desaparición. Esta cartilla reúne una selección de relatos recopilados durante reuniones con hablantes y mayores de la comunidad Totoro realizadas en el año 2010. La cartilla se dirige principalmente a la población infantil de la comunidad y se espera que esta contribuya

a los procesos de lectura y escritura de quienes se encuentran aprendiendo castellano y namrik (Rojas, Gonzáles y Díaz, 2015). Finalmente, el material cuenta con pistas de audio en formato CD con cada uno de los relatos presentados.

## **8. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **8.1.1 Análisis de datos**

A partir de la aplicación de los dos instrumentos de investigación diseñados y fruto del análisis de la información recolectada, se obtuvieron los datos que serán presentados en este apartado. En un primer momento, se presentarán los datos obtenidos del *Formato de criterios de revitalización para materiales recolectados*, abordando los 12 criterios que lo componen. Asimismo, se presentarán los resultados de la *Matriz de caracterización y análisis de manuales de revitalización de lengua (MRL)*, preservando el orden de categorías que allí se muestran: información general, abordaje lingüístico, abordaje cultural y potencialidad didáctica (para la enseñanza del español). Por último, se discute cómo estos resultados pueden contrastarse con los referentes teóricos consultados con el propósito de consolidar la guía de recomendaciones para la didactización de materiales de revitalización de lenguas indígenas.

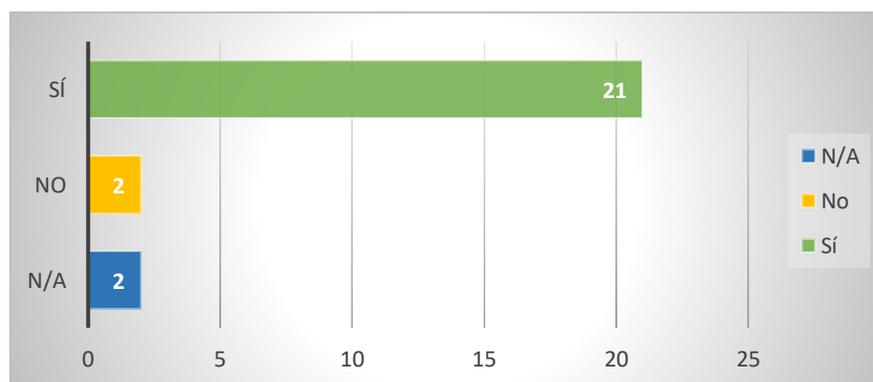
#### **8.1.1.1 Resultados a partir de *Formato de criterios de revitalización para materiales recolectados***

Como se mencionó anteriormente, este instrumento corresponde a una lista de chequeo la cual consta de 12 criterios divididos en dos tipos de abordaje: lingüístico y cultural. La aplicación de este formato permitió controlar el cumplimiento de los criterios en cada uno de los materiales encontrados para la selección definitiva de 10 de estos y, a su vez, para la recolección sistemática de otros datos relevantes relacionados con los criterios en cuestión. No se expondrán en este apartado los datos relacionados con la información específica de los manuales consultados, dado que esta se explicitó en el apartado 7.6

*Caracterización de los materiales.* Se presentarán entonces los datos ofrecidos para cada uno de los criterios de la lista.

**a. Criterio No. 1 - Evita la sustitución lingüística:** como se observa en la Figura 15, de los 25 materiales consultados, se encontró que el 84% (21 materiales) sí evita la sustitución lingüística, lo que pone en evidencia la importancia que estos materiales conceden a promover la supervivencia lingüística de la comunidad indígena abordada. La mayoría de los materiales, en su apartado de introducción o presentación, concuerdan en afirmar que su publicación aporta en el fortalecimiento de la lengua y la cultura, reforzando procesos de lectura, escritura y oralidad para la revitalización de la lengua propia (nativa) de las comunidades. Además, estos materiales buscan impactar con su contenido desde las primeras edades y promueven la conservación generacional de la lengua (ver Anexo 4).

**Figura 15**  
*Criterio No. 1*



Nota. Recuento de materiales. Fuente: elaboración propia.

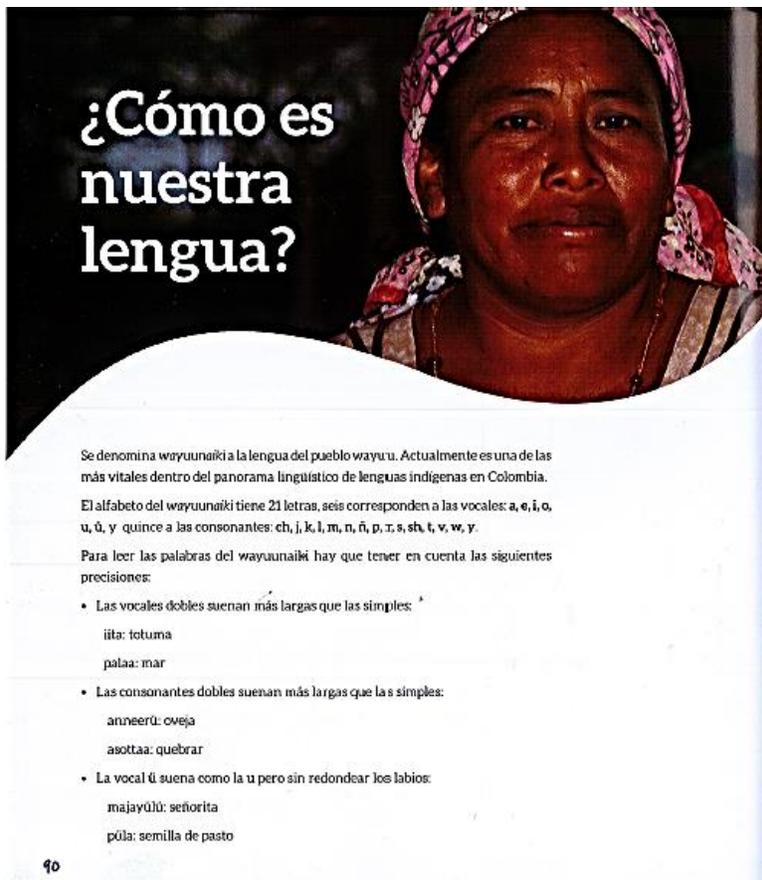
Por otra parte, el 8% de los materiales no evita la sustitución lingüística, como sucede en la Unidad Didáctica EPERÄRÄ: Chonaara wedapena k'insia warrära it'ee, donde se presenta contenido cultural de la comunidad indígena Eperara Siapidara, sin

embargo, no hay contenido lingüístico de esta lengua, pues todo se encuentra en español. Por último, el 8% restante de los materiales se etiquetó en no aplica (N/A), dado que, uno de ellos abordaba contenido cultural de la comunidad Rrom, una comunidad que no es indígena y el otro, recolectaba canciones, juegos y relatos de los campesinos colombianos cuya lengua materna es el español.

**b. Criterio No. 2 – Documenta y describe la lengua:** se encontró que el 76% de los materiales de revitalización de lengua cumple con este criterio total o parcialmente. Decimos parcialmente puesto que, los 19 materiales presentan contenido escrito u oral en la lengua materna de la comunidad indígena sin abordar explicaciones lingüísticas que faciliten la comprensión de esta. Cuatro de ellos: *Cuentos de El Encanto*, *Tejido y vida kamëntsá*, *Kutx yuwe: Palabra y tul nasa* y *Relatos de la tradición sikuani*, presentan contenido léxico, al ofrecer un glosario de términos relacionados con palabras propias de la comunidad. Sin embargo, son sólo 3 materiales los que incluyen explicaciones o descripciones lingüísticas detalladas, tal como ocurre en los materiales de editorial Norma (*Narraciones indígenas del desierto*, *Narraciones indígenas de la Sierra* y *Narraciones indígenas de la selva*) donde hay un apartado denominado *¿Cómo es nuestra lengua?*, el cual incluye contenido de tipo gramatical, fonético y alfabético de las lenguas wayuunaiki, arhuaco, minika (ver Figura 16).

**Figura 16**

*Apartado ¿Cómo es nuestra lengua?*



## ¿Cómo es nuestra lengua?

Se denomina wayuunaiki a la lengua del pueblo wayuu. Actualmente es una de las más vitales dentro del panorama lingüístico de lenguas indígenas en Colombia.

El alfabeto del wayuunaiki tiene 21 letras, seis corresponden a las vocales: a, e, i, o, u, ú, y quince a las consonantes: ch, j, k, l, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, v, w, y.

Para leer las palabras del wayuunaiki hay que tener en cuenta las siguientes precisiones:

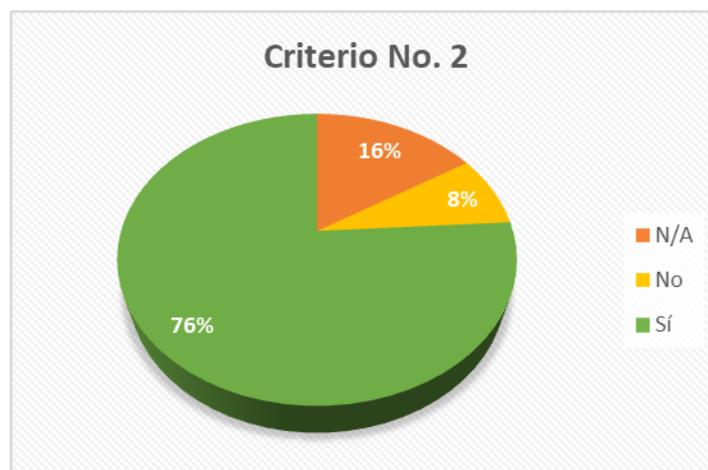
- Las vocales dobles suenan más largas que las simples:
  - iita: totuma
  - pala: mar
- Las consonantes dobles suenan más largas que las simples:
  - anneerú: oveja
  - asottaa: quebrar
- La vocal ú suena como la u pero sin redondear los labios:
  - majayúú: señorita
  - púla: semilla de pasto

90

Nota. Recuperado de “Narraciones indígenas del desierto: Aküjuushi sulu’ u suummainpa ‘a wayuu”, de Mercado Epieyú, R., (2018), Editorial Norma. Pág. 90.

En menor medida, tal y como lo refleja la Figura 17, el 8 % de los materiales de revitalización no documenta la lengua dado que todo el contenido se presenta en español, sin intervención de ninguna lengua indígena, mientras que el 16% restante, constituido por 4 materiales, se encuentra en español o bien en otra lengua que no es la indígena, como es el caso de los Rrom y las comunidades afrocolombianas donde, por ejemplo, se presenta el palenquero.

**Figura 17**  
*Figura 17*  
 Criterio No. 2



Nota. Datos expresados en porcentajes. Fuente: elaboración propia.

**c. Criterio No. 3 – Introduce la escritura a través de medios pictográficos:** como se reporta en la Figura 18, el 92% de los materiales (23 MRL) cumple con este criterio, mientras que sólo el 4% (1 MRL) no lo hace y el 4% (1 MRL) restante no aplica.

**Figura 18**  
*Figura 18*  
 Criterio No. 3



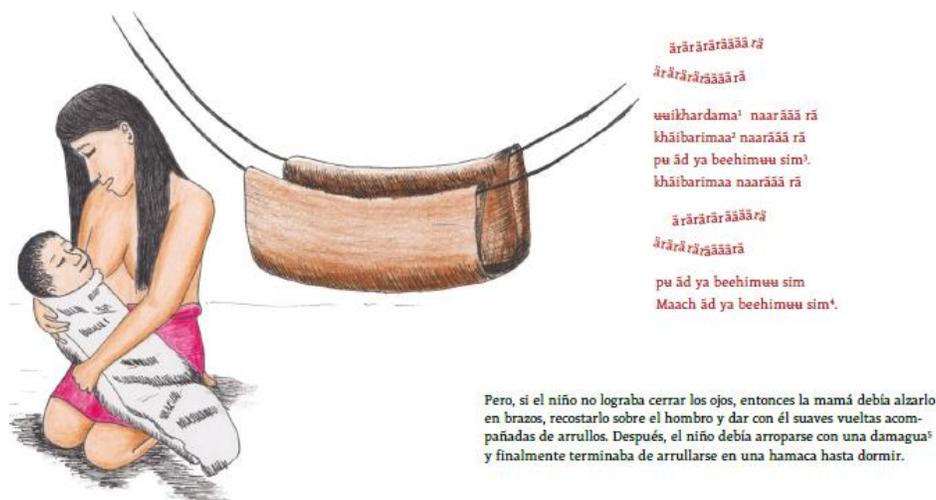
Nota. Datos expresados en porcentajes. Fuente: elaboración propia.

Estos resultados ponen en evidencia la estrecha relación entre el contenido escrito y pictográfico (ver Anexo 6), vinculando las ilustraciones con contenidos culturales y

lingüísticos. Estas ilustraciones en algunos casos son producidas por el equipo de diseño a cargo de la publicación del material, mientras que, en otros casos, miembros de las comunidades resultan ser los autores de las mismas. Esto ocurre en *Baud Mos, Cuentos de El encanto y Kutx yuwe: Palabra y tul nasa*. En el caso de *Baud Mos*, está el ejemplo del arrullo *Chaii khäipieg*, donde el dibujo fue elaborado por Dawilio Durán, miembro de la comunidad. En la figura 19 puede observarse el trabajo de Dawilio: una madre Wounaan, carga en sus brazos a quien sería su hijo mientras le canta el arrullo correspondiente. La imagen en este caso introduce de manera precisa la información escrita presentada en la parte inferior izquierda de la figura.

### Figura 19

#### Fragmento de arrullo *Chaii khäipieg*

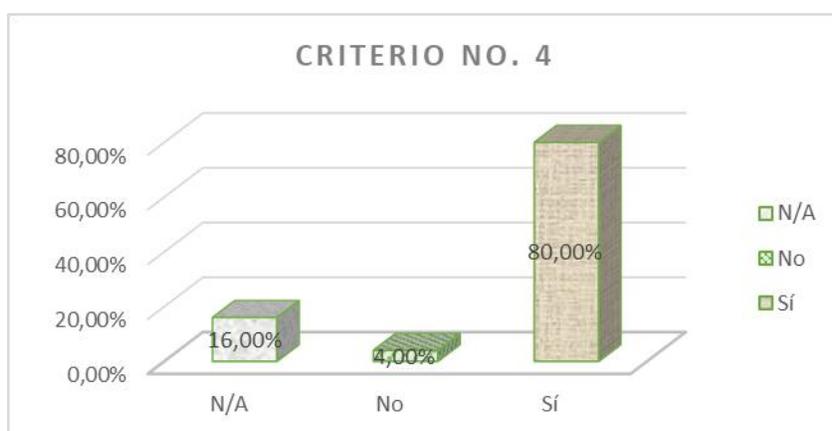


Nota. Recuperado de “Baud Mos: Arrullos, cantos, juegos y rogativas Wounaan”, de MinCultura, Instituto Caro y Cuervo, Cabildo Wounaan Nonám., (2021), Editorial Nomos S.A. Pág. 12.

Solamente en el caso del material *Pütchi Biyá Uai* no se hace evidente dicho vínculo entre contenido escrito y gráfico, puesto que, aunque presenta algunas ilustraciones, estas parecen más decorativas y no guardan un vínculo claro con el contenido presentado.

d. **Criterio No. 4 – Potencia el valor simbólico de la escritura:** para este caso, tal como se expresa en la Figura 20, del total de 25 materiales, el 80%, equivalente a 20 MRL, se interesa por potenciar el valor simbólico de la escritura, es decir, que a través de la escritura se expone la necesidad de presentar contenidos propios de las tradiciones, prácticas y cosmovisión de las comunidades; esto puede verse en mayor detalle en el Anexo 7.

**Figura 20**  
Criterio No. 4



Nota. Datos expresados en porcentajes. Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, al 16 % de los materiales no les aplica este criterio dado que, las poblaciones objeto de estos no corresponden a comunidades indígenas, sino a comunidades campesinas, afrocolombianas o Rrom. En sólo uno de los materiales (4%), llamado *Unidad didáctica Eperãrã*, se evidencia un valor simbólico de la escritura parcial, dado que, si bien el material retoma contenidos relacionados con el calendario de la comunidad, sus festividades y sabiduría ancestral, no da espacio a incluir la lengua epérã pedée, lo hace usando el español como única lengua y sólo se introduce escaso contenido léxico de forma desarticulada. La inclusión de la lengua epérã pedée contribuiría en el ejercicio de

transformar prejuicios e ideologías presentes en la comunidad de hablantes, así como en la sociedad en general (Flores J. A., 2006, 2011, 2013, 2015).

**Figura 21**  
*Calendario Lunar – Unidad didáctica Eperārā*

**CALENDARIO LUNAR**

**Luna menguante**

Entre la luna llena y menguante, se pueden clasificar las semillas de ciertos frutos o árboles y preparar el terreno para sembrar plátano, banano, colicero, yuca, maíz, chivo, bocadillo, papachina, ahuyama, guineo, ñame, caña, piña y árboles frutales. Cuando la semilla se escoge y se prepara en menguante, va a ser una cosecha abundante, de lo contrario, los árboles se enferman, son débiles o no nacen. La luna menguante es propicia para tumbiar monte y conseguir madera.

**Luna nueva**

En la luna nueva todo vuelve a comenzar, las plantas empiezan a crecer y las crías salen en su nuevo caminar. Durante esta fase, se recogen las plantas medicinales, se preparan los remedios y se corta la madera para canoas y casas.

En todas las lunas se realizan los tejidos propios y se cantan arrullos a los mas pequeños para orientar su espíritu.

**Investigaciones de Vok**

En todas las lunas se realizan los tejidos propios, pues los elementos que se tejen son de utilidad para realizar las diferentes actividades. En la ciudad de Bogotá estamos trabajando por elaborar un calendario nuevo, que retome el sentido de las actividades que se hacíamos en territorio, pero adaptadas al nuevo contexto. Para nosotros, es muy importante el trabajo de nuestra Cabildo, de los sabedores y sabedoras de nuestra comunidad, así como de nuestra Tachi Nawa de territorios. Desde allí, esta trabajo por nuestra representatividad y nos acompaña. Aunque ahora vivimos en Bogotá, siempre mantendremos nuestro vínculo con el territorio ancestral.

**TABLA CONVENCIONES CALENDARIO**

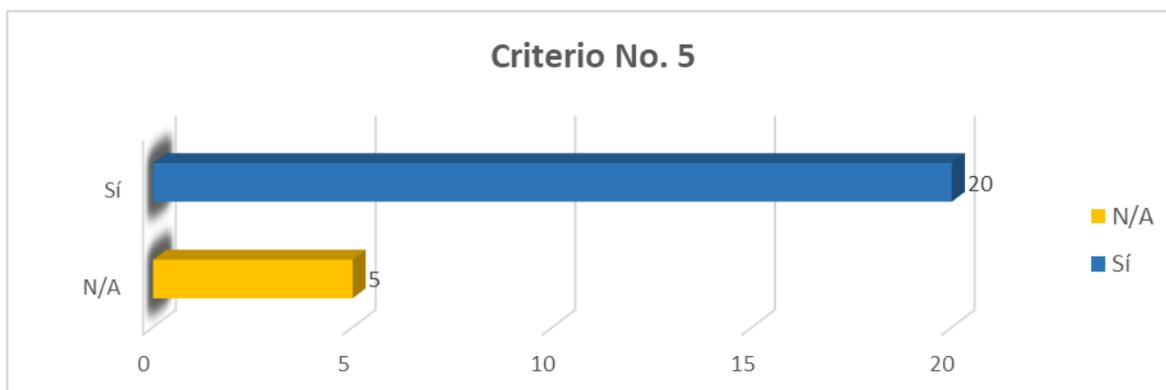
	Corte de cabello		Preparación de terreno
	Consejo		Siembra
	Consejo con savia de guatúa		Germinación de plantas
	Cacería y pesca		Rozar
	Corte de madera		Marea alta
	Baño ritual		Marea normal
	Tejido de tetera		Marea baja
	Corte de tetera		Quiebra
	Preparación de semillas		

Nota. Recuperado de “Unidad Didáctica EPERĀRĀ: Chonaara wedapena k’insia warrāra it’ee”, de Alcaldía Mayor de Bogotá, (2018), Editorial SED. Pág. 14, 15.

La figura anterior presenta el tema del calendario lunar, vital para organizar diferentes actividades de vida de los miembros de la comunidad Eperara; no obstante, se observa que todo el material se encuentra escrito en español haciendo evidente la ausencia de contenido en la lengua epérā pedée, esencial dentro del proceso de preservación lingüístico.

e. **Criterio No. 5 – Promueve estrategias que articulan el fortalecimiento de la oralidad desde la escritura:** como se reporta en la Figura 22 para el caso de este criterio los datos arrojan que 20 materiales, es decir un 80 %, promueven el fortalecimiento de la oralidad desde la escritura. Esto lo hace en la medida en que las narraciones recopiladas de forma escrita son, generalmente, extraídas de la tradición oral de las comunidades. Obsérvese en el Anexo 8, en el ítem de observaciones, donde los materiales develan la implicación de diferentes agentes de la comunidad en la recopilación de narraciones tradicionales, incluso, en su traducción y transcripción.

**Figura 22**  
*Criterio No. 5*



Nota. Recuento de materiales. Fuente: elaboración propia.

El caso del material *De agua, viento y verdor 2* es ejemplo de esta situación. En la parte final del material, en el apartado denominado *Contenido de los discos por pueblo y por pistas*, puede observarse que los audios recopilados de los pueblos Totoroéz y Sikuaní se grabaron como evidencia de la tradición oral de las mismas, en cada uno de sus respectivos resguardos. Incluso, en algunos casos, estas fueron traducidas, transcritas y explicadas por miembros de las comunidades (ver Figura 23).

### Figura 23

Fragmento de contenido de los discos por pueblo y por pistas de los pueblos Totoroez y Sikuni

<p><b>32 y 33 Pan mik</b> El hombre venado (Relato en namtrik, 08:19, y en español, 03:40) <b>RELATA:</b> Marco Antonio Ulcué. <b>LUGAR:</b> vereda Pedregal, Totoró, Cauca.</p>	<p><b>8 Bajanakabo Baja tsaena bairisi pawaitaje</b> Bajanakabo Esto sucedía en un verano (Canción, 02:28) <b>INTERPRETA:</b> Rosalba Quintero.</p>
<p><b>34 Saludo y despedida</b> (Vocabulario, 00:04)</p>	<p><b>9 y 10 Akarsoso</b> Camarón (Canción, 01:09, y traducción, 00:22) <b>INTERPRETA:</b> Marina Gaitán.</p>
<p><b>35 Montaña apacible</b> (Paisaje sonoro, 03:32) <b>LUGAR:</b> vereda Salado Blanco, Totoró, Cauca. <b>HORA:</b> 03:06 p.m.</p>	<p><b>11 y 12 Daxita xania baliyamütsane waji</b> Canto para que todos estemos contentos (Canción, 02:11, y traducción, 00:26) <b>INTERPRETA:</b> Darío Quintero.</p>
<p><i>Salvo que se indique lo contrario, todas las secciones de vocabulario se grabaron en la casa de don Tránsito Benachi, en la vereda Betania del municipio de Totoró, Cauca; explica y traduce José María Sánchez. En todos los demás audios, a menos que se indique lo contrario, traduce José María Sánchez.</i></p>	<p><b>13 y 14 Warawanae peliwaisi</b> El origen del árbol de chaquiras (En sikuni, 01:03, y en español, 00:12) <b>EXPLICA:</b> Wilson Gaitán.</p>
	<p><b>15 y 16 Tsamanimonae waji</b> Canto de la familia Tsamani (Canción, 02:13, y traducción, 00:28) <b>INTERPRETA:</b> Jairo Chipiaje Cavares.</p>
	<p><i>Los audios de la comunidad El Olvido se grabaron en el Resguardo Caño Ovejas, Meta; en todos los casos el traductor fue José Quintero Campo.</i></p>

Nota. Recuperado de “De agua, viento y verdor 2: Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas”, de Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, Ministerio de Cultura y MEN, (2017), Edita Gobierno de Colombia; Fundalectura. Pág. 14, 15.

En cuanto al 20% restante de los materiales, no le aplica este criterio dado que, para el caso del material *Unidad didáctica Eperãrã*, si bien recurre a la presentación de actividades como el círculo de la palabra, estas no se encuentran vinculadas a la recuperación de la lengua nativa epërã pedée. En los otros materiales, este criterio no aplica debido a que la población objeto responde a otra distinta de la indígena.

**f. Criterio No. 6 – El material escrito se encuentra acompañado de algún material en formato oral:** como se observa en la Figura 24, del total de 25 materiales consultados, el 72%, equivalente a dieciocho (18) MRL, no presenta ningún recurso en formato oral que los complementa, siendo solamente fuente de consulta la cartilla escrita. El 28% restante se acompaña de recursos en formato oral. De estos siete materiales (7), en cinco de los casos, el

recurso usado para almacenar el formato de audio de las narraciones es el CD. No obstante, esto se sabe porque el material menciona que incluye audios en dicho formato y no porque se haya accedido al material con su respectivo CD.

**Figura 24**  
*Criterio No. 6*



Nota. Datos expresados en porcentajes. Fuente: elaboración propia.

Recuérdese que, en la mayoría de los casos, la búsqueda de los materiales fue de forma digital, lo que permitió encontrar los libros en sí, pero no los audios que los acompañaban. En los otros dos casos ocurre algo diferente; en la *Unidad didáctica Eperãrã*, existen enlaces que conducen a los audios y videos del material, mientras que, para el caso de *Baud Mos*, los audios están vinculados a la plataforma SoundCloud y puede accederse a ellos a través de la lectura de códigos QR presentes en el material, escaneándolos con un dispositivo móvil (ver Figura 25).

## Figura 25

Forma de acceso a material sonoro de Baud Mos

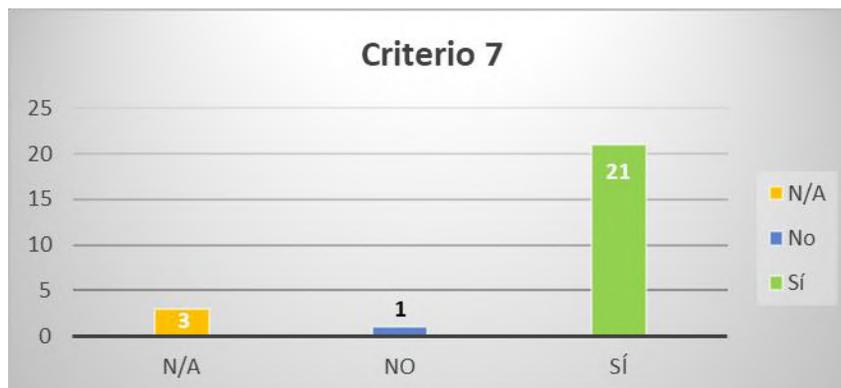


Nota. Recuperado de “Baud Mos: Arrullos, cantos, juegos y rogativas Wounaan”, de MinCultura, Instituto Caro y Cuervo, Cabildo Wounaan Nonám., (2021), Editorial Nomos S.A. Pág. 10, 15.

En el tema particular de los materiales *Putunkaa Serruma: Duérmete, pajarito blanco* y *Los arrullos de Jáamo y otros relatos para nuestros niños y niñas*, ambos materiales producidos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), los cuales no se encuentran acompañados por recursos orales, sucede una particularidad: a pesar de no tener un recurso adicional como CD, enlace web o código QR, la narraciones recopiladas de las comunidades indígenas en cuestión (Inga, Sikuani, Totoro, cãacwa, nasa, Piapoco, Uitoto, Kamëntsá, Wayuu y Arhuaco) pueden encontrarse en el portal MaguaRED (<https://maguared.gov.co/>), accediendo a sus a registros sonoros e interactivos.

**g. Criterio No. 7 – Permite su distribución como un corpus revitalizado:** tal y como se reporta en la Figura 26, para el caso de este criterio, los datos arrojan que el 92% de los materiales permite su distribución como corpus de las lenguas maternas de cada comunidad involucrada; el 4% de los materiales no lo hace, mientras que el 4% restante no aplica a este criterio.

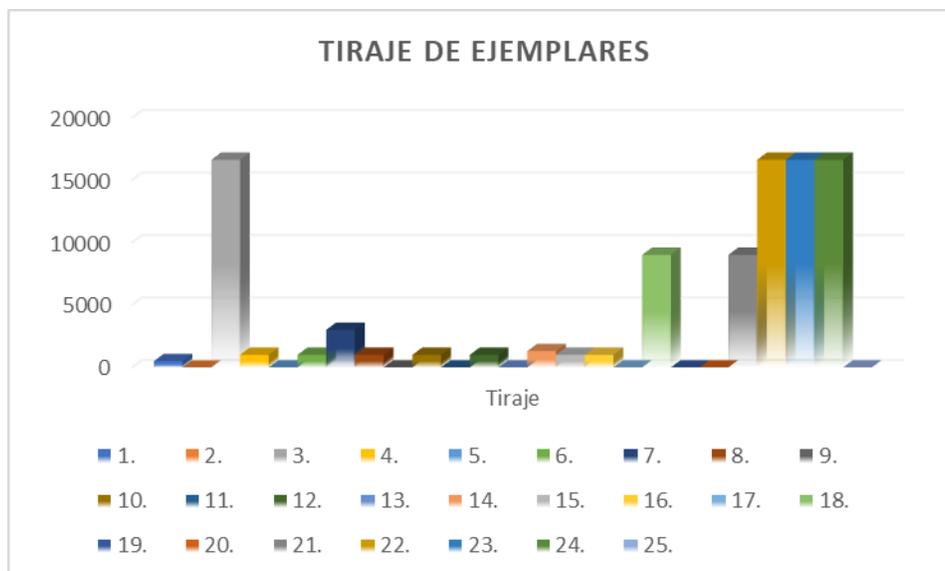
**Figura 26**  
*Criterio No. 7*



Nota. Recuento de materiales. Fuente: elaboración propia.

Tal distribución se realiza por medios físicos y digitales, no obstante, los datos obtenidos precisan su distribución física, tal como se explica a continuación. Se muestra un tiraje de distribución en físico que oscila entre los 500 ejemplares (para el caso de *Baud Mos*) y los 16.600 (como ocurre en *Cuentos de El Encanto*, *Alrededor de la tulpa*, *Jintulu Wayuu: Guajirita*, y *Bamachigà: Historias del bama*). Se observa una tendencia intermedia en 10 materiales entre 1000 y 3000 ejemplares. En los casos donde el número de ejemplares indica cero (0) puede suceder porque el material no lo especifica (MRL no. 2, 5, 11, 13, 17, 20, 25) o porque no le aplica dicho criterio (MRL no. 9) (Ver Figura 27 y Anexo 10).

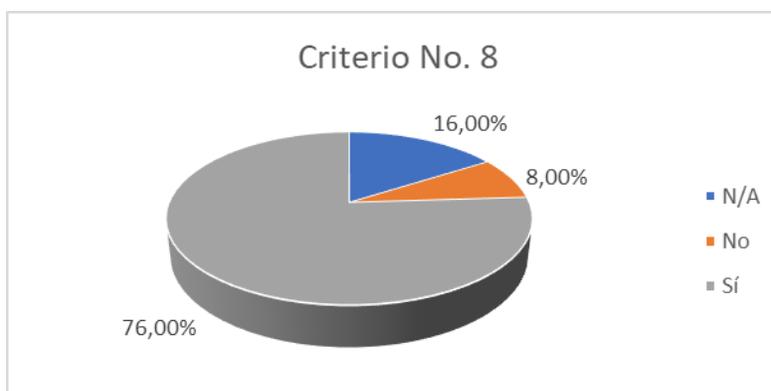
**Figura 27**  
*Tiraje de ejemplares por cada MRL*



*Nota.* Los datos se encuentran expresados en número de unidades. Fuente: Elaboración propia.

**h. Criterio No. 8 – Posee un formato bilingüe:** de acuerdo con los datos recolectados de la lista de chequeo (ver Figura 28), se encontró que el 76% de los materiales se encuentran en formato bilingüe, el 8 % se encuentra escrito únicamente en español y el 16 % restante de los materiales no aplica a dicho criterio dado que, o bien presenta narraciones campesinas pertenecientes a comunidades cuya lengua materna es el español o pertenece a una comunidad distinta a la indígena (afrocolombiana, palenquera y Rrom).

**Figura 28**  
Criterio No. 8



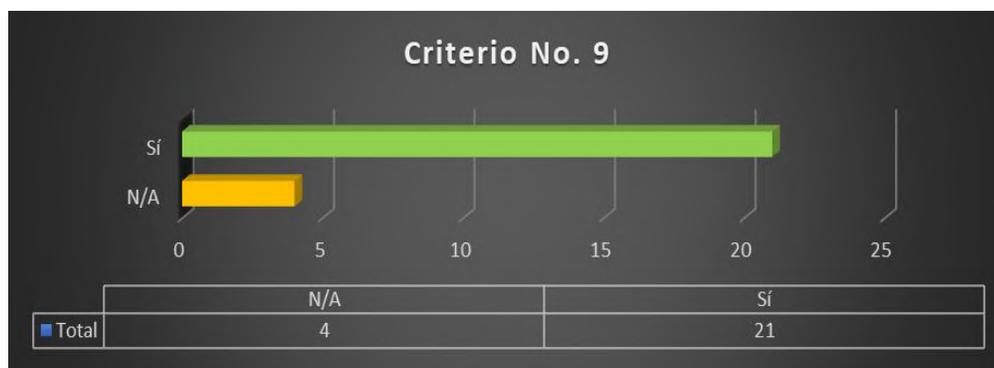
*Nota.* Datos expresados en porcentajes. Fuente: Elaboración propia.

Como particularidad, ocurre que, en todos los materiales bilingües, se evidencia esta característica desde la primera narración; sin embargo, tanto la presentación como la introducción de los materiales carecen de dicho formato, pues solo se encuentran escritas en español. Sin embargo, sí hacen explícita la necesidad de que dicho material sea bilingüe. Obsérvese el manual *Jintulu Wayuu: Guajirita*; en su introducción, el cuarto párrafo afirma que “este libro pretende servir como material de lectura para que nuestros niños wayuu puedan contar con una mejor educación bilingüe wayuunaiki-español.” (Peláez, 2014). No obstante, parece no haberse tenido en cuenta la introducción del material que bien podría ser consultada por uno de los niños wayuu o por docentes de la comunidad.

**i. Criterio No. 9 – Visibiliza la cosmovisión indígena por medio de sus narrativas:**

los datos ofrecidos por la lista de chequeo (ver Figura 29) arrojan que 21 de los 25 materiales, es decir, el 84%, vincula las narraciones presentes en el material con la cosmovisión indígena de cada comunidad involucrada. Los 4 materiales restantes (16%) no presentan contenido relacionado con dicha cosmovisión, dado que pertenecen a población distinta a la indígena (campesina, Rrom, palenquera).

**Figura 29**  
Criterio No. 9



Nota. Recuento de materiales. Fuente: elaboración propia.

Como se observa en el Anexo 12, los relatos, cantos, rogativas, cuentos, etc., presentes en cada material, apuntan a rescatar su cosmogonía, el valor de lo sagrado, principios de la naturaleza, saberes y creencias ancestrales. Por colocar un caso concreto, en el libro *Kai Yofuekakino Encantomo: Cuentos de El Encanto*, la narración *Kuio iemo Jokozoma rafue (la lombriz y la lagartija)* relata la historia del porqué la lagartija tiene ojos y la lombriz no, además de cierta maldición que hace que se vivan y actúen en las condiciones que lo hacen actualmente (ver Figura 30). Además, la narración denota su intención moralizante ante aspectos como evitar ser egoísta o cumplir con lo que se promete.

### Figura 30

*Narración Kuio iemo Jokozoma rafue (la lombriz y la lagartija)*

## Kuio iemo Jokozoma rafue

JULIO INONIAS, RUSBEL HERNANDEZ

Ieza Kuio ie abijeara eruaiyana khodeza nagarui ie abij zanofirede, iemo jara ua eo jerafiredeza Jokozomamo ie uizina iakafede. Jokozoma uizindeza ieri nagarui Kulona raizoida.

Ore Kuio oomo ite raana kue iitio, o uizina dayu jiza kue ine, ente kue jibuiyeza raite. Iemo Kulodf ua dane muride baie raana khodeza. Jaa ua muidomo Kulodf jai fakriote, jee, ieza jaa dayu jiza kue uizina o iitike, raite. Ieza Jokozomadi baie uizimo jtadeza naga raa bie eniemo itena khodeza jai baie uizina abido Kulomo iakafede. Iemo Kuio ie uizit abido jikade, jae naiza iatmalat joonega uai naimiemo uibide, ieri uizina dayu jiza naimiemo ite.

Iemo Jokozoma jaka kuio uaina fnohede, nfi ua jaa kulodf ie uizina jitaide. Kuio uizina khofedeza jaknaiyano binie anamo reirite, dino ente anamo ite. Jaa dino Kulodf baie Jokozoma faitade, baie naimie iya izoi ente anamo iyena. Ua biruide jaka akieze ite.

19

## La lombriz y la lagartija

Antes la lombriz tenía ojos y la lagartija no. Pero la lombriz se quejaba todo el tiempo por las fealdades que veía y además era egoísta, pues no quería prestarle sus ojos a la lagartija.

La lagartija, que no tenía ojos, continuamente le decía a la lombriz:

—Lombriz, comparte lo que tiene. Préstame sus ojos por un rato para yo ver la tierra.

La lombriz continuaba quejándose por lo que veía, pero al final dijo:

—Bueno, le voy a prestar los ojos por un rato.

En cuanto la lagartija se los puso y vio las maravillas de la tierra, ya no los quiso devolver.

La lombriz pidió que se los devolviera, recordándole que tenían un acuerdo y que solo se los había prestado por un rato.

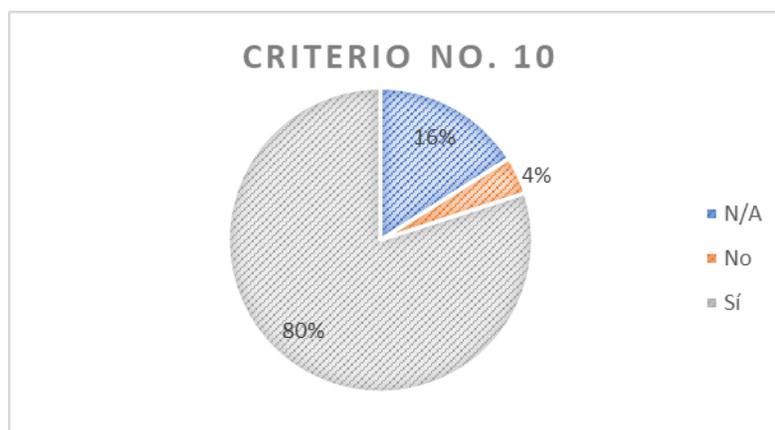
Sin embargo, la lagartija no hacía caso a los ruegos de la lombriz, que ahora extrañaba sus ojos.

Temerosa porque ya no veía, la lombriz decidió refugiarse en la tierra y vivir ahí. Pero antes maldijo a la lagartija para que, al igual que ella, viviera asustada y escondida en la tierra. Y así sucede hasta el día de hoy.

Nota. Recuperado de “*Kai Yofuekakino Encantomo: Cuentos de El Encanto*”. Relatos de la tradición murui para niños”, de Ministerio de Educación Nacional, MEN., (2014), Río de letras. Territorios narrados PNLE. Pág. 19.

**j. Criterio No. 10 – Garantiza coautoría intercultural:** cabe recordar que este criterio hace referencia a la participación de las comunidades en el proceso de construcción de los materiales, mediante una metodología co-participativa. En ese sentido, de acuerdo con los datos obtenidos de la lista de chequeo y tal como se presenta en la Figura 31, el 80% de los materiales (20 MRL) cumple con este criterio, el 4 % no lo cumple y el 16% restante no aplica.

**Figura 31**  
*Criterio No. 10*



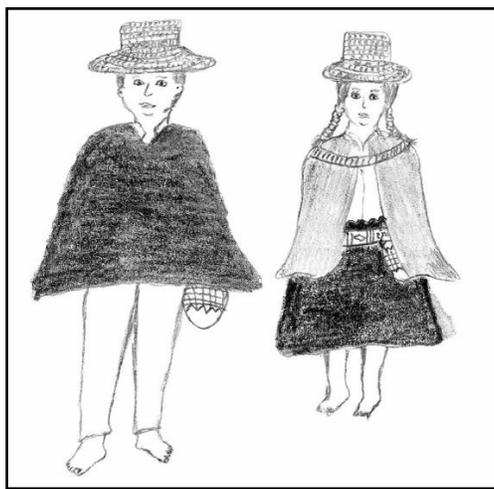
Nota. Datos expresados en porcentajes. Fuente: Elaboración propia.

Es interesante que el involucramiento de las comunidades en el proceso de construcción del material no se da solamente en la primera fase. Esto quiere decir que los miembros indígenas no solo suministran las narraciones orales de la comunidad, sino también participan en el proceso de transcripción de estas a la modalidad escrita de la lengua materna y, en algunos de los casos, coordinan también la traducción de dichas transcripciones (ver Anexo 13). En otros casos, los materiales surgen de iniciativas de la misma comunidad que, con apoyo de entidades públicas (como el ICBF, MinCultura, MEN, entre otras), produce el material como parte de su propio Proyecto Educativo Comunitario (PEC).

Asimismo, ocurre que, la participación de las comunidades indígenas no solo se da en el plano de la oralidad y la escritura, también se da en la producción gráfica. En el caso de materiales como *Baud Mos*, *Kai Yofuekakino Encantomo: Cuentos de El Encanto*, *Kutx yuwe: Palabra y tul nasa* (por nombrar algunos), los dibujos e ilustraciones fueron realizados o previamente aprobados por miembros de la comunidad (ver Figura 32). Esto mismo sucede en el caso de los materiales que cuentan con algún recurso de audio, donde, las voces de las grabaciones pertenecen a miembros de las comunidades.

### Figura 32

*Ilustración de pareja nasa*

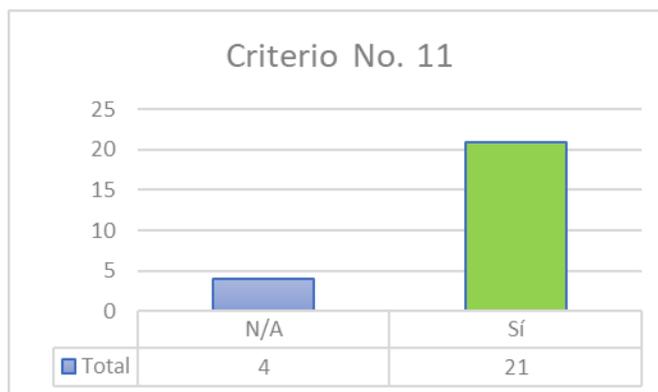


Nota. Recuperado de “*Kutx yuwe: Palabra y tul nasa*”, de Docentes de la comunidad nasa de San José de Tierradentro, (2015), Río de letras. Territorios narrados PNLE. Pág. 10.

**k. Criterio No. 11 – El repertorio de textos seleccionados en el material da cuenta de las tradiciones propias de la comunidad indígena:** la particularidad de este criterio radica en que, tanto los textos escritos como orales deben dar cuenta de aquellos saberes culturales que se conservan por generaciones y que configuran la identidad, en este caso, de determinada comunidad indígena. En ese sentido, los datos recolectados muestran que el 84%

de los materiales recolectados cumple con este criterio, mientras que el restante porcentaje (16%) de los materiales consultados no aplica a dicho criterio (ver Figura 33).

**Figura 33**  
*Criterio No. 11*

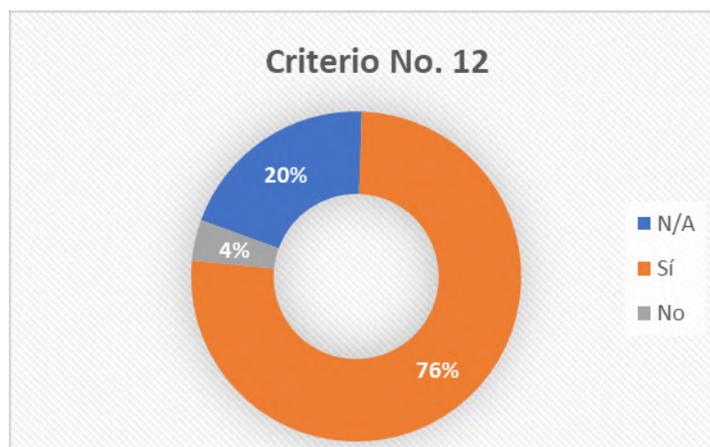


Nota. Recuento de materiales. Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las tradiciones más recurrentes en los materiales se encuentran aquellas relacionadas con prácticas de cuidado parental (arrullos, cantos, alimentación de bebés, crianza de los niños), preservación de la naturaleza y el territorio (fauna y flora, medicina tradicional), la agricultura (la siembra, prácticas de cultivo, el trabajo en la huerta) y la manufactura (elaboración de alimentos, bebidas, utensilios, herramientas para la caza, orfebrería, tejido).

**1. Criterio No. 12 – Contempla aspectos que relacionan la lengua y la cultura:** se hace visible cuando el material alude a la simbología de la comunidad, su espiritualidad, rituales de la familia para sus niños, el territorio, las pedagogías y maneras de conocer propias, expresiones artísticas, tradición oral; estos tópicos deben estar siempre atravesados por la lengua como manifestación viva de la cultura. Es por ello que, de los materiales recolectados, el 76% si establece dicho vínculo lengua -cultura, mientras que el 20 % no aplica a dicho criterio y sólo el 4% no lo establece (ver Figura 34).

**Figura 34**  
**Criterio No. 12**



Nota. Datos expresados en porcentajes. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos cualitativos recopilados en el Anexo 15, se evidencia que, al presentar un formato bilingüe, 19 materiales vinculan la lengua escrita a través de la transcripción y recolección de narraciones vinculadas con la ritualidad de las comunidades, su cosmogonía y la espiritualidad representada, por ejemplo, en la simbología animal (como ocurre en *Cuentos y arrullos del folclor indígena y campesino colombiano*). En otros casos, los materiales desde su parte introductoria explicitan la necesidad e importancia de establecer vínculos entre la lengua nativa en cuestión a través del ejercicio de recopilación de muestras de la cultura indígena. Véase, por ejemplo, el caso del material *Sikuani pe-liwaisianü: Relatos de la tradición sikuani*, el cual en su parte introductoria reconoce que:

en este caso con el invaluable aporte de los docentes bilingües apoyados en los ancianos, médicos tradicionales y sabedores—, se han registrado en la lengua sikuani, y su correspondiente traducción al español, algunos relatos que fundamentan un conjunto de elementos y principios, costumbres y tradiciones, que compendian un sistema cosmogónico altamente complejo relacionado con sus deidades y su espiritualidad, sus ritos, pensamiento, naturaleza, territorio, ley de origen y normas

de comportamiento personal y social, lo cual se expresa en su mitología, presente en la memoria colectiva que ha permanecido viva gracias a la oralidad (Docentes y estudiantes de la comunidad Sikuni de Awariba y Domoplanas, 2015, pág. 12).

#### **8.1.1.2 Datos a partir de la aplicación de la *Matriz de caracterización y análisis de manuales de revitalización de lengua (MRL)***

Respecto a la matriz de caracterización y análisis diseñada y aplicada a los 10 materiales seleccionados, se presentará la información recogida acudiendo al orden de las categorías que la componen, ya mencionadas en el apartado de instrumentos (datos bibliográficos, generalidades del MRL, abordaje lingüístico del MRL, abordaje intercultural del MRL y potencialidad didáctica). No se incluye el apartado no. 6 de *observaciones* dado que este hará parte de la discusión.

##### **A. Información bibliográfica del MRL**

Los 10 materiales ya seleccionados (tal y como se presentaron en la Tabla 4) fueron objeto de caracterización y análisis. En primera medida, dentro de este apartado, se realizó la recopilación bibliográfica de cada material a partir de datos como el título, año, ciudad, autor, editorial, No. de edición, páginas e ISBN (número internacional normalizado para libros). Los datos reportados en la Tabla 5, ponen en evidencia que la totalidad de materiales se publicaron en la última década, siendo del año 2013 el más antiguo (*¡Tortuguita vení bailá!*), del año 2021 el más reciente (*Baud Mos*). Además, el año de mayor publicación fue el 2015 con tres materiales (Kutx yuwe, Sikuni pe-liwaisianü y Namoi kilelpe as'an c'ipik kin), seguido del 2014 con dos materiales (Cuentos de El encanto y Bamachigá).

**Tabla 5**  
*Datos bibliográficos de los MRL*

1. INFORMACIÓN DEL MANUAL								
	Título:	Año	Ciudad	Autor (es)	Editorial	No.Edición	Páginas	ISBN
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8
1	Baud Mos: Arrullos, cantos, juegos y rogativas Wounaan	2021	Bogotá	MinCultura, Instituto Caro y Cuervo, Cabildo Wounaan Nonám	Nomos S.A.	1	53	978-958-611-408-0
2	Kai Yofuekakino Encantomo: Cuentos de El Encanto. Relatos de la tradición murui para niños	2014	Bogotá	Ministerio de Educación Nacional, MEN	Río de letras. Territorios narrados PNLE	1	72	978-958-691-601-1
3	Narraciones indígenas del desierto: Akūjuushi sulu ' u suummainpa ' a wayuu	2018	Bogotá	Mercado Epieyú, Rafael	Norma	1	96	978-958-000-718-0
4	Kamēntsábe ainán y biánēj: Tejido y vida kamēntsá	2020	Bogotá	Institución Etno Educativa Rural Bilingüe Artesanal Kamēntsá	Panamericana Formas e Impresos, SA	1	49	978-958-785-298-1
5	¡Tortuguita, vení bailá! Antología de tradición oral colombiana para la primera infancia.	2013	Bogotá	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF	1	65	NE
6	De agua, viento y verdor 2: Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas	2017	Bogotá	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, Ministerio de Cultura, MEN	Gobierno de Colombia; de cero a siempre; Todos por un nuevo país; Fundalectura	1	112	978-958
7	Kutx yuwe: Palabra y tul nasa	2015	Bogotá	Docentes de la comunidad nasa de San José de Tierradentro.	Río de letras. Territorios narrados PNLE	1	53	978-958-691-683-7
8	Sikuani pe-liwaisianü: Relatos de la tradición sikuani	2015	Bogotá	Docentes Y Estudiantes De La Comunidad Sikuani De Awariba Y Domoplanas	Río de Letras. Territorios Narrados PNLE	1	66	978-958-691-605-9
9	Bamachigà: Historias del bama	2014	Bogotá	Docentes de la comunidad tikuna	Río de Letras. Territorios Narrados PNLE	1	66	978-958-691-605-9
10	Namoi kilelpe as'an c'ipik kin: Así contaban nuestros mayores	2015	Cauca	Curieux, T. ;Gonzales, G.: Díaz, E.; Comunidad del Resguardo Indígena de Totoró	Universidad del Cauca	1	102	NE

Fuente: Elaboración propia.

También se evidenció que Bogotá fue la ciudad con mayor cantidad de publicaciones de materiales, presente en 9 de los 10 casos. Solo el caso del material *Así contaban nuestros mayores* fue producido por la Universidad de Cauca, en la ciudad de Popayán. Esto se complementa con que, en varios de los casos la publicación fue guiada por entidades del orden nacional como el Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Instituto Caro y Cuervo y miembros de las comunidades indígenas de cuestión (docentes, estudiantes y otros miembros de instituciones educativas rurales locales).

Por último, respecto a este apartado, se observa que en todos los casos la publicación del material corresponde a la primera edición, incluso en *De agua, viento y verdor 2*, dado que, el material que le precede se encuentra sólo en versión digital dentro del portal MaguaRED. Adicionalmente, los materiales destacan por no ser particularmente extensos, encontrándose en un rango de 53 a 112 páginas.

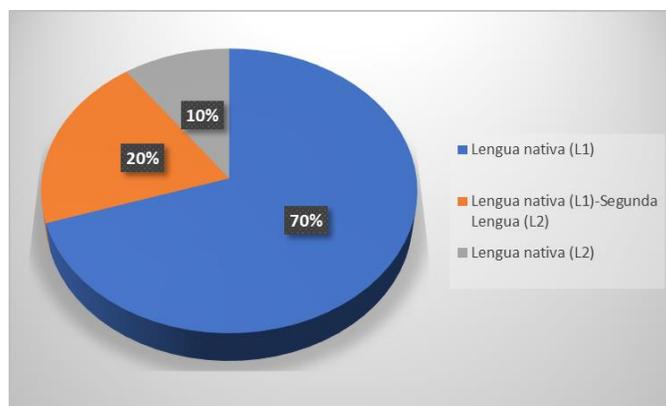
## **B. Información general del MRL**

Dentro de esta categoría se encuentran datos generales del material relacionados con el público objetivo, quién produce dicho MRL, la comunidad a la que va dirigida, lengua objeto y criterio bilingüe.

- ***Público objetivo del material:*** se halló que el 70% de los casos corresponde a usuarios de la lengua nativa como L1 o lengua propia. Otro 20% presenta que puede dirigirse tanto a público que reconozca su lengua indígena como L1 como ocurre en el caso de comunidades que viven en su territorio, pero que también pueda hacerlo como segunda lengua, como es el caso de comunidades que residen en un contexto urbano, fuera de su territorio. El 10 %

restante corresponde a aquella población que reconoce su lengua indígena nativa como L2 dado que, por habitar en un contexto urbano cuya lengua es el español, lo han incorporado como su lengua materna o L1 (ver Figura 35).

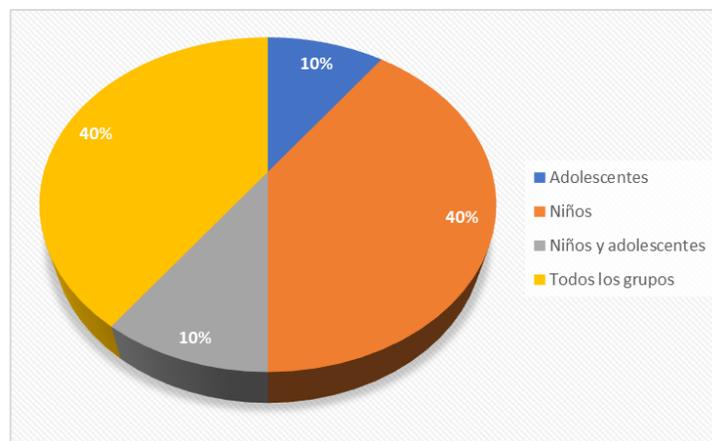
**Figura 35**  
*Público objetivo*



Fuente: Elaboración propia.

- **Grupos etarios:** con respecto a este mismo punto, más específicamente, los materiales de revitalización se dirigen a diferentes grupos etarios. Tal y como se observa en la Figura 36, el 40% de los materiales se dirige a niños (infancia), el 10% a adolescentes (juventud), otro 10% está dirigido tanto a niños como a adolescentes y el 40% restante corresponde a materiales que se dirigen a diferentes grupos etarios (niños, adolescentes y adultos).

**Figura 36**  
*Distribución por grupos etarios*

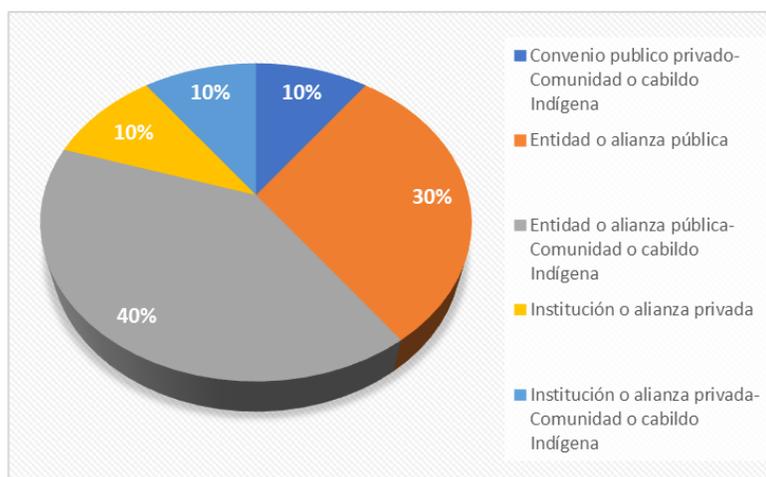


Fuente: Elaboración propia.

- Producción del material:** se estableció una clasificación que da cuenta de representación pública, privada e incluso de actores de la misma comunidad: entidad o alianza pública, institución o alianza privada, convenio público privado y comunidad o cabildo indígena. A partir de dicha clasificación, se encontró que el 40% de los materiales fue producido por instituciones o alianzas públicas en conjunto con participantes de la comunidad o cabildo indígena. Otro 30% de materiales fueron producidos únicamente por entidades o alianzas públicas, mientras que el porcentaje restante se distribuye en 10% para materiales creados a través de convenio público privado y la comunidad o cabildo indígena, 10% para materiales creados por instituciones o alianzas privadas y 10% para instituciones o alianzas privadas en conjunto con participación de la comunidad o cabildo indígena (ver Figura 37).

### Figura 37

*Sectores involucrados en la producción del MRL*



Fuente: Elaboración propia.

Como se había mencionado anteriormente, dentro de las entidades o alianzas públicas involucradas se encuentran el Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) e Instituto Caro y Cuervo. Por su parte, las instituciones privadas se resumen a la participación de la Editorial Norma. En cuanto a la participación de comunidades o cabildo indígena, se destaca el papel de miembros de las comunidades como docentes, estudiantes o integrantes de determinado cabildo (esta información puede verse en mayor detalle acudiendo al Anexo 16).

- **Comunidad indígena y lengua objeto del manual:** se encontró que los 10 materiales abordan contenido lingüístico y cultural correspondiente a 13 comunidades indígenas a saber: Wounaan Nonám, Murui o Uitoto, Wayúu, Kamëntsá, Piapoco, Arhuaco, Totoroez o Totoró, Misak, Sikuani, Jiw, Nukak, Nasa y Ticuna. De igual forma, tal y como se observa en la Tabla 6, la lengua objeto abordada se da en términos de la forma o dialecto presentado en cada manual. En el caso de las comunidades que se encuentran en dos manuales diferentes (Wayúu, Kamëntsá, Totoroez o Totoró y Sikuani) especifican el dialecto de la lengua indígena que abordan, excepto en el caso de la comunidad Uitoto, donde el manual *¡Tortuguita, vení bailá!* no lo especifica.

**Tabla 6**  
Comunidad indígena y lengua objeto de los MRL

Nombre del material	Comunidad a la que va dirigido el material	Lengua objeto
1. <i>Baud Mos: Arrullos, cantos, juegos y rogativas Wounaan</i>	Wounaan Nonám	Woun meu-Maach meu
2. <i>Cuentos de El Encanto.</i>	Murui - Uitoto	Bue - Uitoto
3. <i>Narraciones indígenas del desierto.</i>	Wayúu	Wayuunaiki
4. <i>Tejido y vida kamëntsá</i>	Kamëntsá	Kamëntsá Bya
5. <i>¡Tortuguita, vení bailá! Antología de tradición oral colombiana para la primera infancia.</i>	Piapoco Uitoto Wayúu kamëntsá Arhuaco	Piapoco (Datze) Uitoto Wayuunaiki Kamëntsá Bya Ika
6. <i>De agua, viento y verdor 2: Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas</i>	Totoroez Sikuani Jiw (Guayabero) Nukak	Namtrik Sikuani Jiw (Jiú) Nukak
7. <i>Palabra y tul nasa</i>	Nasa	Nasayuwe
8. <i>Relatos de la tradición sikuani</i>	Sikuani	Sikuani
9. <i>Bamachigà: Historias del bama</i>	Tikuna	Tikuna
10. <i>Así contaban nuestros mayores</i>	Totoró Misak	Namtrik

Nota. Los nombres de las comunidades y lenguas resaltados con los colores amarillo, verde, púrpura, rojo y azul indican la doble aparición en diferentes materiales de revitalización. Fuente: elaboración propia.

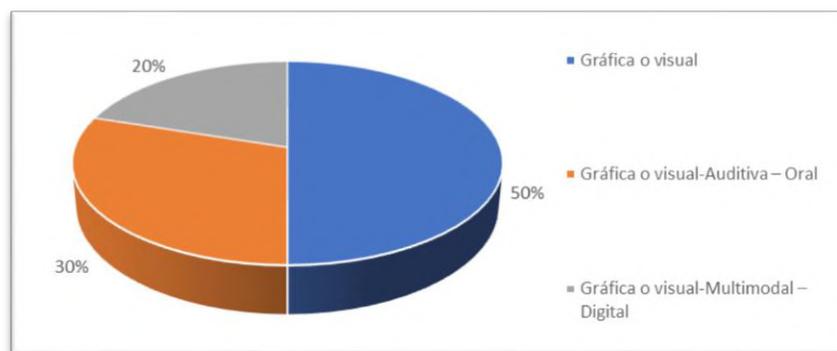
Para culminar esta categoría, cabe agregar que se encontró que el 100% de los materiales cumple con el criterio bilingüe, es decir, presenta contenido en la lengua nativa indígena y en español, aunque, como generalidad el encabezado de todos los materiales (presentación e introducción) suelen estar escritos en español; sobre este asunto se hablará en la discusión.

### C. Abordaje lingüístico del MRL

En este apartado, el interés central tiene que ver con las *formas de registro del material* (aparte de la escrita), la *documentación y descripción de la lengua*, los *ámbitos de uso*, *tipología textual abordada*, *tipo de texto específico empleado* y el vínculo entre el material de revitalización y su *diversidad lingüística*.

- **Formas de registro del material:** Para empezar, partimos del hecho bajo el cual todos los materiales seleccionados poseen una forma de registro *escrita alfabética y estandarizada de la lengua*, tanto para la L1 como para la L2. Diferente a esta, hubo varias formas de registro que acompañaron el material: gráfica o visual, multimodal-digital y auditiva-oral. De acuerdo con la Figura 38, la forma más frecuente que acompaña el registro escrito de los MRL es la gráfica o visual que se encuentra en el 100% de los materiales, independientemente de que esta modalidad sea o no coproducida interculturalmente. Además de dicho acompañamiento visual, existen dos registros adicionales los cuales son, en el 30% de los casos auditivo-oral y en un 20% multimodal-digital. Al mismo tiempo, se encontró que los registros escritos potencian la oralidad puesto que, los relatos recopilados hacen parte de las tradiciones orales de las comunidades transmitidas por generaciones y encuentran en la escritura una forma de preservación de su cultura.

**Figura 38**  
*Formas de registro adicionales a la escrita*

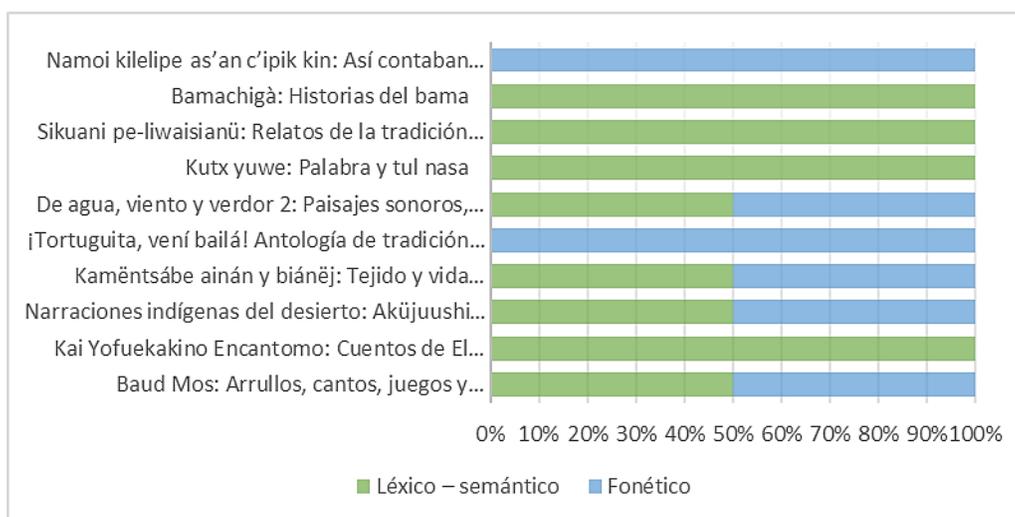


Fuente: Elaboración propia.

- **Documentación y descripción de la lengua:** el segundo ítem de esta categoría arrojó como resultados que los materiales de revitalización seleccionados *documentan o describen la lengua* en los niveles léxico-semántico y fonético, pero no lo hacen al nivel morfosintáctico y pragmático. Recogiendo la información presentada en la Figura 39, el 80% de los materiales presentaron algún tipo de contenido léxico-semántico, mientras que el nivel fonético estuvo presente en el 60% de los materiales. Ocurrió en 4 materiales (*Baud Mos*, *Narraciones indígenas del desierto*, *Tejido y vida Kamëntsá*, *De agua, viento y verdor 2*) que comparten contenido tanto léxico como fonético.

### Figura 39

*Niveles de documentación y descripción de la lengua*



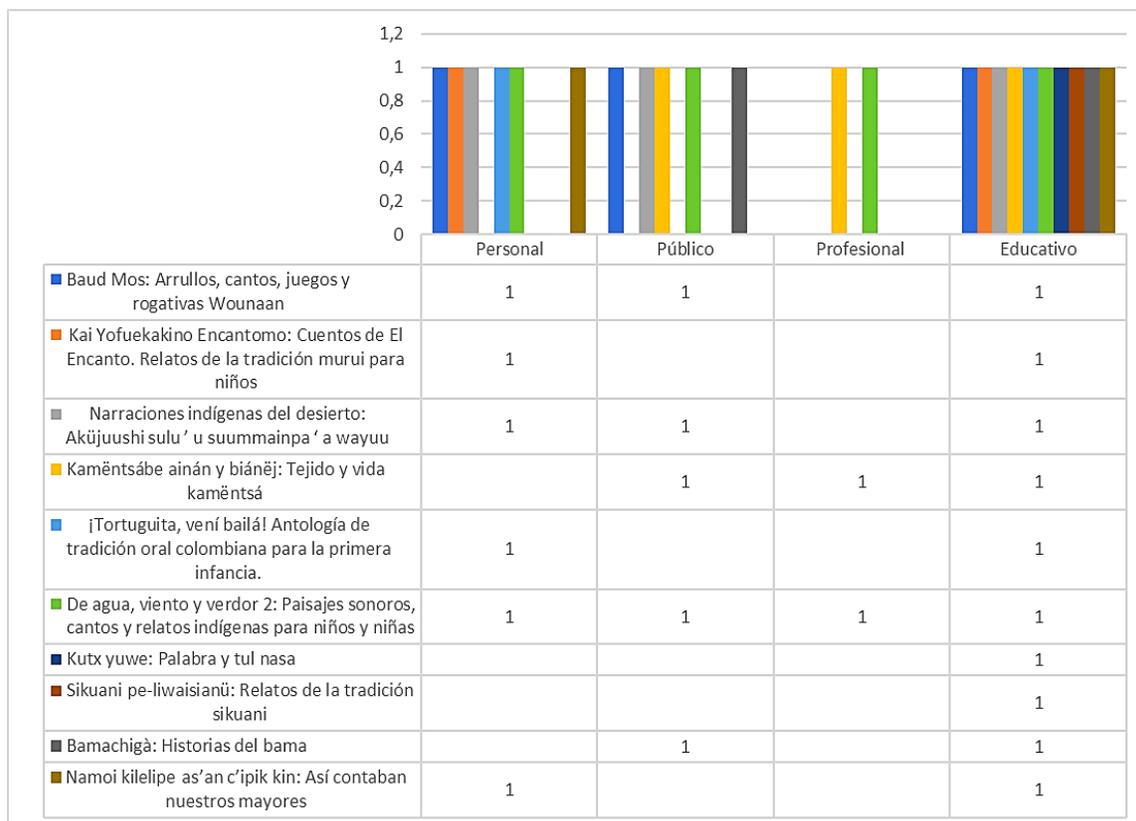
Fuente: Elaboración propia.

Respecto al contenido léxico-semántico, generalmente se encuentran listas de vocabulario o glosarios de corta extensión en la parte final de los textos. Por ejemplo, algunos materiales como *Baud Mos* presentan un glosario que acompaña de forma inmediata el texto y este se ubica en uno de los costados de la página, en forma de recuadro. Otros textos, como *Bamachigá: Historia del Bama*, presentan una sección de glosario más genérica, la cual

recoge las palabras clave o más recurrentes de las diferentes narraciones, presentándolas en varias páginas al final del material. En cuanto al contenido fonético, algunos materiales como *Narraciones indígenas del desierto* presentan un apartado explicativo llamado *¿Cómo es nuestra lengua?*, en el cual se presenta de manera general el alfabeto fonético del wayuunaiki. Por su parte, *De agua, viento y verdor 2* presenta transcripciones fonéticas de los textos acompañadas por audios en los cuales puede escucharse dicha transcripción (Ver Anexo 17). Otros materiales también incluyen formato de audio, pero en lugar de usar discos, acuden a códigos QR que, al ser escaneados, redirigen a la ubicación de los audios en la plataforma SoundCloud.

- *Ámbitos de uso*: teniendo en cuenta que los contenidos abordados en el material pueden configurarse por el contexto o situación específica, se consideraron para este caso los ámbitos propuestos por el MCER (2002): personal, público, profesional y educativo; esto con el fin de que los ámbitos pudieran dar cuenta desde aspectos de la vida personal y práctica de los individuos hasta prácticas que desarrolle en un entorno social, laboral y de aprendizaje. Por consiguiente, se encontró que el 50% de los materiales involucran temáticas relacionadas con el ámbito de vida personal, un 60% de los materiales se involucran en ámbitos de lo público, sólo el 20% se involucran en el ámbito profesional y el 100% de los MRL están inmersos en el ámbito educativo (ver Figura 40).

**Figura 40**  
*Ámbitos de uso*



Nota. Los datos aquí expresados están en número de materiales por cada ámbito de uso. Cada material se identifica con un color y expresa una (1) unidad. Los espacios en blanco indican la ausencia de dicho material en el ámbito en cuestión. Fuente: elaboración propia.

Dentro de los materiales que abordaron un ámbito de uso personal, se encontró información vinculada al contexto familiar: juegos, canciones y arrullos para niños (*Wan kintratrap*, duérmete ya, arrullo Totoró, p. 22) e historias con tinte moralizante que buscan la formación de valores en las nuevas generaciones de miembros de las comunidades en cuestión (*Juya' y sus sobrinos*, narración wayuu, p. 12.). En cuanto al ámbito público, las temáticas son variadas y comprenden, por ejemplo, la explicación de juegos que se realizan fuera del contexto familiar de la comunidad (*Baud Mos*, *Bukhierr jemkhaa*, Explicación del juego de la yuca, p. 20.), la organización social de la comunidad (*Tejido y vida Kamëntsá*, p.10) y las celebraciones (Bamachigá, Historia del bama en la fiesta de la pubertad, p. 11).

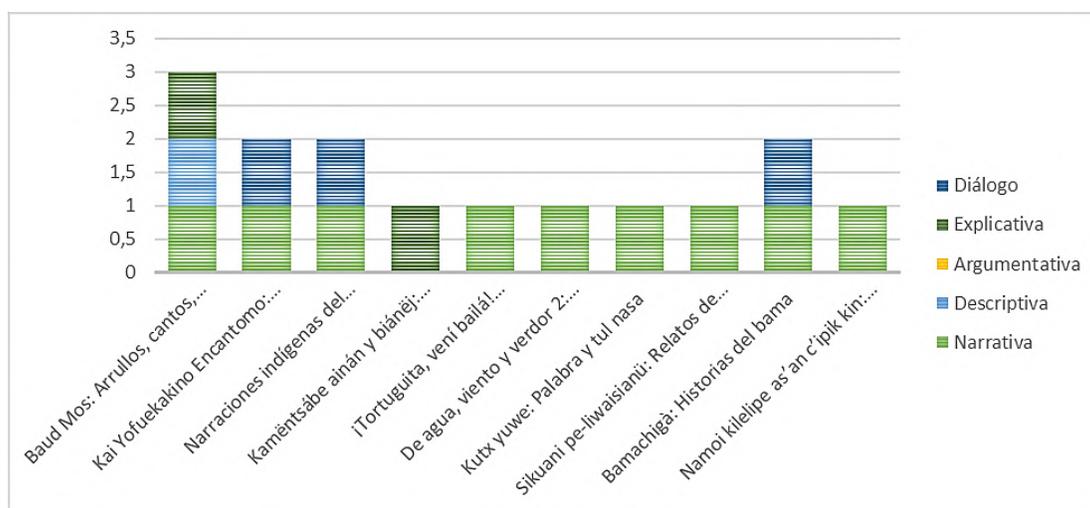
En relación con el ámbito de uso profesional, hay una cantidad significativamente menor de textos que abordan este aspecto. Asimismo, de los ejemplos recopilados, se observa que están relacionados más con la realización de un oficio que con una profesión en sí misma. Por ejemplo, los materiales abordan contenido relacionado con oficios con el tejido (Instrumentos Kamëntsá), la caza (*Relato sobre la cacería* (Nukak), p. 98) o la construcción (*Así se hace la casa*, construcción Totoró, p. 27). En cuanto al ámbito de uso educativo, conviene reconocer que este se hace presente en la totalidad de los materiales de revitalización, puesto que en la mayoría de los casos existe un interés de preservar la lengua a través de su uso y el conocimiento de la transcripción fonética de la misma. Además, en varios de los casos, los autores del material se encuentran involucrados como miembros del sector educativo nacional, ya sea de forma pública o privada.

Por último, se encontró necesario adicionar otro ámbito de uso, independiente de los 4 anteriores, denominado *espiritual-cosmogónico*, dado que es un ámbito recurrente en varios de los materiales, presentando contenido relacionado con rogativas, historias sagradas y leyes e historias de origen, (ver ejemplos de textos específicos en el Anexo 18). Dada la especificidad de este y la importancia que tiene el saber ancestral para las comunidades indígenas, no se acogía estrictamente a los ámbitos anteriores, por eso se optó por hacer del mismo una variable independiente.

- *Tipología textual abordada*: ahora bien, frente a este aspecto se consideraron cinco tipologías textuales que podían estar presentes dentro de los manuales (narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y diálogo). Como se observa en la Figura 41, la tipología argumentativa fue la única que no tuvo representatividad en los materiales. Fuera de ella, se observó que la tipología más recurrente fue la narrativa con presencia en 9 materiales (90%),

seguida por diálogo con 3 materiales (30%), explicativa con 2 apariciones (20%) y descriptiva con una sola aparición (10%). Estos resultados permitieron evidenciar que dentro de los materiales de revitalización predomina una tipología textual narrativa o si bien, no es la dominante, se encuentra presente en la mayoría de los casos. En este caso, particularmente los textos variaron entre diversidad de temas vinculados con la cosmovisión, saberes ancestrales, medicina, entre otros (ver Anexo 19); mientras que, en las tipologías restantes predomina el vínculo con prácticas de la infancia y actividades propias de la comunidad (por ejemplo, la actividad del urdido en el caso de la comunidad Kamëntsá).

**Figura 41**  
*Tipologías textuales*



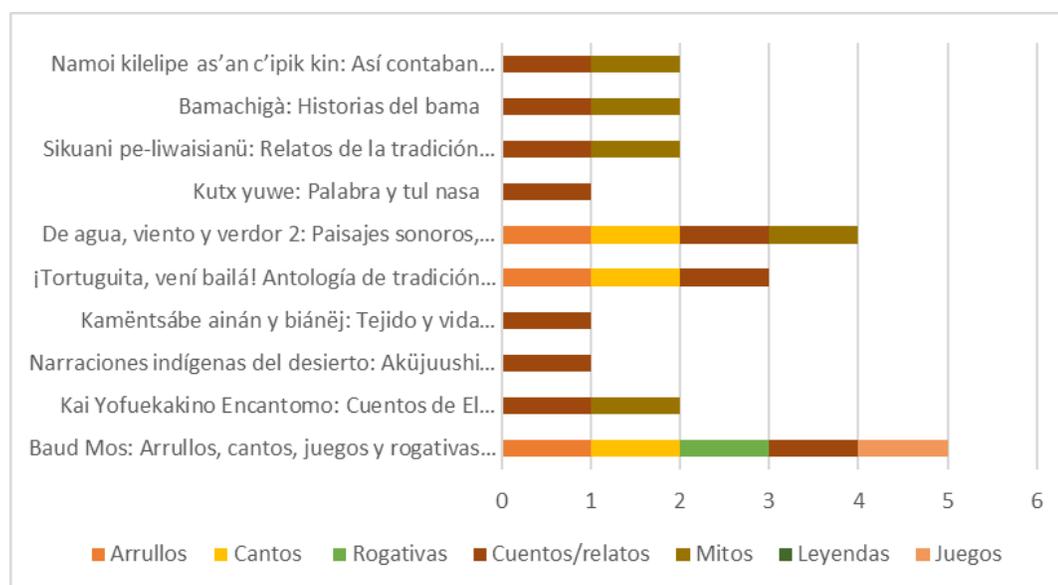
Fuente: elaboración propia.

- *Tipo de texto específico*: dentro de los posibles textos presentes en los materiales de revitalización se tuvieron en cuenta arrullos, cantos, rogativas, cuentos/relatos, mitos, leyendas y juegos. Como se observa en la Figura 42, todos a excepción de la leyenda contaron con algún tipo de representatividad, siendo los cuentos/relatos el tipo de texto de mayor frecuencia (presente en todos los materiales), mientras que los juegos y rogativas fueron los de menor frecuencia, solamente presentes en el material de *Baud Mos*; los demás textos se

repartieron de la siguiente manera: los arrullos y los cantos estuvieron presentes en tres materiales (en ambos casos los materiales en cuestión fueron *¡Tortuguita vení bailá!*, *De agua, viento y verdor 2* y *Baud Mos*). Por su parte, los mitos estuvieron presentes en la mitad de los materiales (*Cuentos de El encanto*, *De agua, viento y Verdor 2*, *Relatos de la tradición Sikuani*, *Bamachigá*, *Así contaban nuestros ancestros*). Finalmente, de acuerdo con la información arrojada en el ítem 3.5 de la matriz de análisis (ver Anexo 20), se adicionó la retahíla como tipo de texto adicional que aparecía en el material *De agua, viento y Verdor 2* (*No llores hermanito*, p. 95).

### Figura 42

#### Tipo de texto específico



Fuente: elaboración propia.

- *Diversidad lingüística*: frente a este aspecto cabe mencionar que la totalidad de los materiales presentan de manera explícita su interés de preservar la lengua nativa indígena, evitando la sustitución lingüística a través de su formato bilingüe sin que ello suponga, en términos lingüísticos, mayor o menor presencia de una lengua que de la otra, es decir, garantizando el equilibrio de ambas lenguas.

#### D. Abordaje intercultural del MRL

Dentro de esta categoría se analizan resultados correspondientes a cinco puntos a saber: inicialmente, se analiza el *nivel de competencia intercultural* que presenta cada uno de los materiales, seguidamente se revisa si dichos materiales presentan o no *coautoría intercultural* y cómo la establecen, si es el caso. Posteriormente se indaga acerca del vínculo entre *lengua y cultura* y el *referente cultural* del MRL (cultura de la comunidad indígena, cultura hispanohablante, ambas). La categoría finaliza con una revisión de los *aspectos de la vida cultural (AVC)* que son abordados en mayor o menor medida.

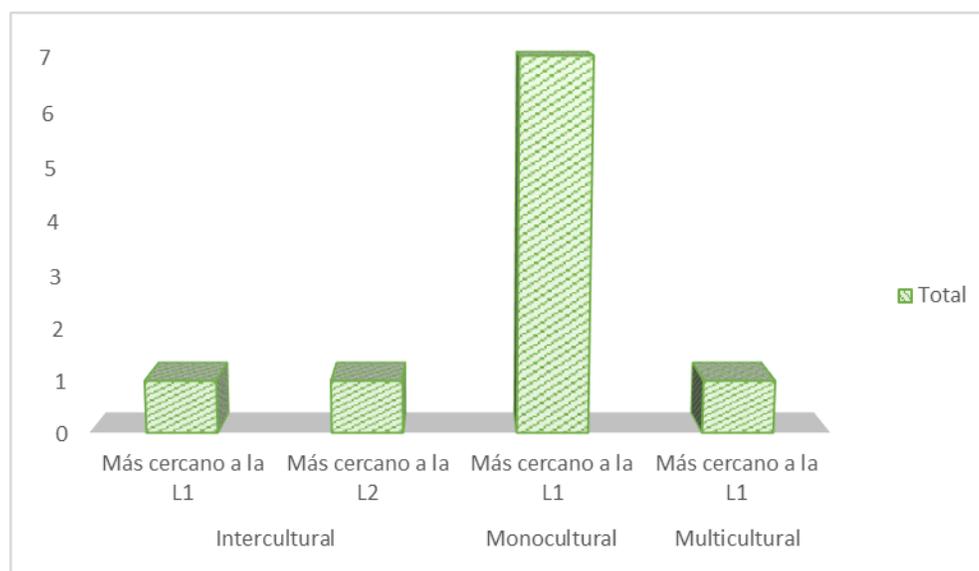
- **Nivel de competencia intercultural:** respecto al primer ítem de esta categoría, en consonancia con la información presentada en la Figura 43 y en el Anexo 21, los resultados muestran que siete (7) de los materiales presentan contenido cultural monocultural, es decir, corresponde a información de una sola comunidad indígena, sin que su traducción al español involucre contenido de otra comunidad exógena. En este caso, el contenido cultural es más cercano a su lengua materna, por lo que se habla de una L1.

Los tres casos restantes evidencian la presencia de contenido intercultural y multicultural. Para el caso intercultural, existen dos materiales en cuestión, uno de ellos es *De agua, viento y verdor 2*, donde se abordan temas relacionados con cada una de las comunidades indígenas en cuestión (Totoroez, Sikuani, Jiw, Nukak), articulando aspectos como primeros años de vida, grupo familiar, salud, educación, etc. También, priorizando su lengua materna y presentando contenido correspondiente al contexto de la investigación y los miembros externos a las comunidades que participaron en la publicación (lingüistas, licenciados, antropólogos, entre otros). Del otro lado, está el caso del texto *Baud Mos*, donde la situación varía un poco; para este caso, el material es intercultural puesto que no se presenta

solamente contenido propio de la comunidad Wounaan, sino que también adapta información relacionada con otro contexto (por ejemplo, en la adaptación de la *canción salió la a* al woun meu). Además, en este caso la lengua de la comunidad es concebida como un L2 dado que, el texto se dirige a la comunidad que se encuentra en el sector urbano de Ciudad Bolívar (Bogotá), donde sus miembros han crecido alrededor del español como primera lengua, producto de tal distanciamiento territorial (Carpio, Piraza, Sobrecama, Ortiz , & Quiro, 2022).

Finalmente, en *¡Tortuguita vení bailá!*, se presenta una perspectiva multicultural de las comunidades abordadas (Piapoco, Uitoto, Wayuu, Kamëntsá, Arhuaco), sin establecer relaciones culturales entre ellas, más bien, únicamente, recogiendo evidencias escritas de algunos relatos de las comunidades.

**Figura 43**  
*Nivel de competencia intercultural*



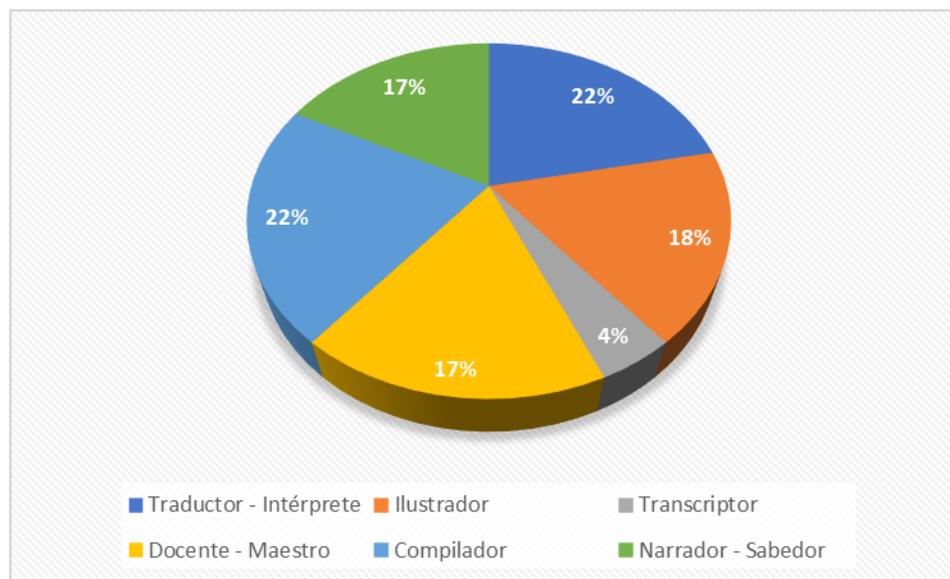
Fuente: elaboración propia.

- **Garantía de coautoría intercultural:** en referencia a este ítem, el 100% de los materiales garantizaron la participación de uno o más miembros de las comunidades

involucradas dentro de alguna de las fases de creación del material de revitalización. Contrario a lo que podría pensarse, su labor no sólo consistió en transmitir los relatos de las comunidades, sino que, tal como se observa en la Figura 44, los roles de los miembros de las comunidades que participaron como coautores fueron variados. Atendiendo a la totalidad de materiales consultados, se encontró que el 22% de participantes traductores o intérpretes de la lengua nativa y el español. Otro 22% tiene que ver con el rol de compilador de las diferentes narraciones recolectadas; seguidamente está el rol de ilustrador de los contenidos gráficos en los manuales con un 18%, narrador – sabedor con un 17% y docente-maestro con este mismo porcentaje. Finalmente está el rol de transcriptor de contenido de lengua nativa con un 4%.

**Figura 44**

*Rol del miembro coautor*



Fuente: elaboración propia.

- **Vínculo entre lengua y cultura:** se encontró que todos los materiales establecen un vínculo transversal entre la cultura de las comunidades involucradas y su lengua. Dicho vínculo pone a consideración las concepciones propias de cada comunidad indígena y sus

saberes con el contenido que se transmite a través de la lengua; no obstante, en favor de dejar más claro este aspecto, se describe dicho vínculo de manera más específica.

Podría decirse que existen cuatro variables o posibles razones por las cuales se garantiza dicho vínculo (ver Tabla 7): la primera de ellas tiene que ver con la necesidad de fortalecimiento de la lengua y la cultura de las comunidades indígenas, como ocurre en el caso de los Wounaan (que habitan un contexto urbano) y los Totoró (*Baud Mos y Así contaban nuestros mayores*). Tanto su lengua como su cultura se encuentran en riesgo pues, por una parte, está la comunidad Wounaan que vive asentada en Bogotá desde 2003, lejos de su territorio de origen (Carpio, Piraza, Sobrecama, Ortiz, & Quiro, 2022) y, por el otro lado, los Totoró saben que su lengua Nam Trik se encuentra en riesgo de desaparición (Rojas, Gonzáles, & Díaz, 2015). En cuanto a la segunda variable, se ve reflejada en los materiales de la comunidad Murui, Nasa y Sikuani llamados *Cuentos de El Encanto, Kutx yuwe: Palabra y tul nasa* y *Relatos de la tradición Sikuani*. Esta hace referencia a importancia y necesidad de transferir la “herencia” oralizada a los descendientes de estas comunidades indígenas, recopilando o recogiendo los saberes e historias de otras épocas y preservándolos mediante la escritura.

**Tabla 7**  
*Vínculo entre lengua y cultura*

4.3 Vincula la lengua y cultura			
	Sí/No	¿Cómo establece dicho vínculo?	¿Tiene en cuenta la cultura de cada pueblo y sus concepciones?
Nombre del MRL	4.3.1	4.3.2	4.3.3
<i>Baud Mos</i>	Sí	"pretende ser un material de difusión y de fortalecimiento de la lengua y la cultura del pueblo wounaan nonám...En este sentido, la construcción y divulgación de este libro bilingüe representa una iniciativa para que las creencias y costumbres de la comunidad, asentada en Bogotá desde el año 2003, pervivan", Presentación, p. 5.	Sí

<i>Cuentos de El Encanto.</i>	Sí	"Estos relatos no son de su invención, sino que los han recibido como herencia de forma oral y desean transferirlos a sus descendientes.", Introducción, p. 13	Sí
<i>Narraciones indígenas del desierto</i>	Sí	"Para nosotros, la sociedad wayuu hace parte integral de la naturaleza y del cosmos... dimensiones donde se encuentra lo sagrado...lo humano y lo natural. La palabra narrada nos convoca a entablar ese diálogo y por eso ocupa un lugar trascendental en nuestra vida cotidiana", Presentación, p. 9.	Sí
<i>Tejido y vida kamëntsá</i>	Sí	"se reconoce, valora y celebra la lengua...cuyos textos se han traducido con criterio fonético...porque estamos en la tarea definir o unificar colectivamente el alfabeto, articulando siempre la simbología que encontraremos enriquecida con la fiesta de colores y de animación que resaltan la alegría del ser Kamëntsá.", Presentación, p. 9.	Sí
<i>¡Tortuguíta, vení bailá!</i>	Sí	"tenemos arrullos, canciones, melodías y palabras para dar la bienvenida a nuestros hijos a este mundo y acompañarlos en su crecimiento.", Presentación, p. 9.	Sí
<i>De agua, viento y verdor 2:</i>	Sí	"Los pueblos indígenas Sikuaní, en Meta y Guaviare; Nukak y Jiw, en este último departamento; y Totoroez, en el Cauca, nos abrieron sus puertas para compartir cantos, arrullos y relatos de tradición oral que nos muestran sus cosmovisiones, particularmente en los ámbitos de la gestación, la crianza y la primera infancia.", p. 5.	Sí
<i>Kutx yuwe: Palabra y tul nasa</i>	Sí	"Con esta muestra aspiramos a que varios de los relatos que se presentan en este libro recojan voces de otros tiempos, y otras lenguas, porque en eso está el encanto de la tradición oral: nos une más allá de nuestras diferencias y fronteras", Introducción, p.9.	Sí
<i>Relatos de la tradición sikuani</i>	Sí	"De extraordinaria importancia es entonces recopilar el acervo cultural indígena y, en el caso de su tradición oral, mucho más que oportuno trabajar en su preservación mediante la escritura, de manera que sea posible garantizar su difusión y se propicie la lectura y la escritura en lengua propia.", Introducción, p. 11.	Sí
<i>Bamachigà: Historias del bama</i>	Sí	"Y son las palabras del pueblo tikuna lo que esta edición recoge. En su lengua materna y en español, «oímos» en estos cuentos de su cultura y su territorio, de su fauna y su flora", Introducción, p. 7.	Sí
<i>Así contaban nuestros mayores</i>	Sí	"Esta cartilla presenta parte del trabajo realizado en el proceso de fortalecimiento y revitalización de nuestro idioma nam trik, que está en riesgo de desaparición puesto que solo lo hablan algunos de nuestros mayores y no ha sido transmitido a las siguientes generaciones.", Introducción, p. 3.	Sí

Nota. Las explicaciones de cómo se establece el vínculo entre lengua y cultura presentadas en esta tabla se dan a partir de citas textuales que pueden encontrarse con su respectivo apartado de ubicación y página. Fuente: elaboración propia.

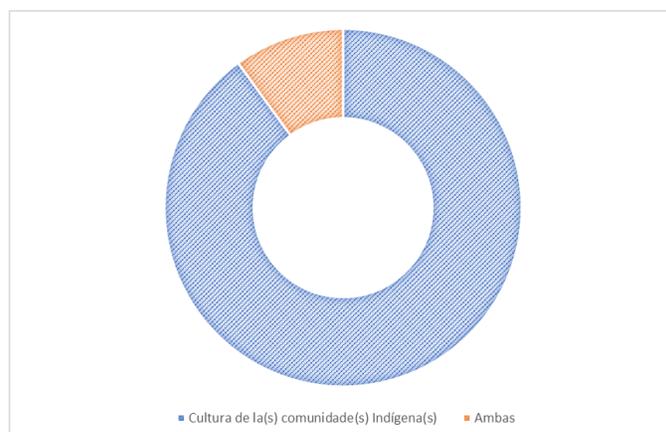
La tercera variable involucra los materiales *Narraciones indígenas del desierto* (Wayuu), *Tejido y vida Kamëntsá* (Kamëntsá) y *¡Tortuguíta vení bailá!* (Piapoco, Uitoto, Wayuu, kamëntsá, Arhuaco), parte del reconocimiento de la palabra y la lengua como elemento sustancial en la comunidad, no para preservar o recopilar saberes, como en los casos anteriores, sino para entablar diálogo, reconocer valorar y celebrar la lengua y también, como forma de dar la bienvenida al mundo a los nuevos miembros indígenas. En palabras más

sencillas, la palabra y la lengua es vista como aquella que acompaña la vida del indígena; es ahí donde se establece el vínculo con la cultura.

Por último, la cuarta variable involucra a las comunidades Totoroez, Sikuani, Jiw, Nukak y Tikuna representadas por los materiales *De agua, viento y verdor 2* y *Bamachigá: Historias del bama*. Esta variable presenta la lengua como un vehículo para compartir relatos, cuentos y otro tipo de textos de la tradición oral que muestran su cosmovisión, cultura, territorio, fauna y flora (Docentes de la comunidad tikuna, 2014) a cualquiera que se encuentre interesado.

- **Referente cultural:** este ítem se encuentra vinculado en gran medida con el *nivel de competencia intercultural*. En ese sentido, al igual que dicho ítem, se observa que en nueve (9) de los materiales, el referente es la cultura de la comunidad indígena y no la cultura hispanohablante. De acuerdo con lo presentado en la Figura 45, sólo hay un material donde ambas culturas son referente (*¡Tortuguita, vení bailá!*); sin embargo, en este caso también existe el tratamiento del contenido privilegia y prioriza la cultura indígena.

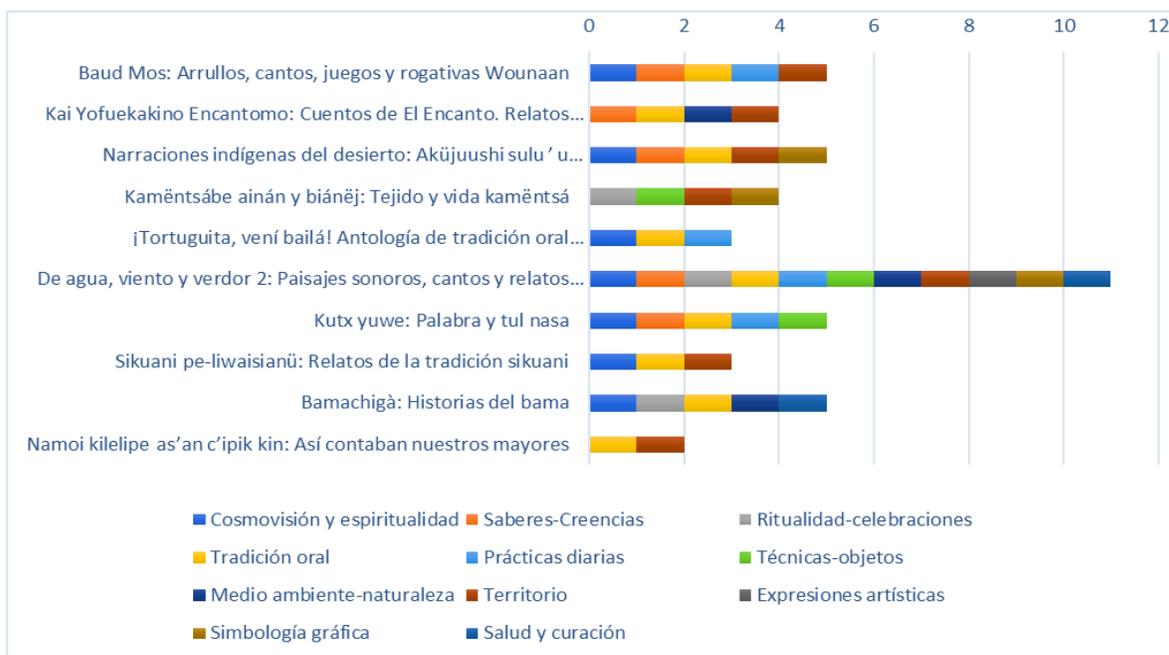
**Figura 45**  
*Referente cultural*



Fuente: elaboración propia.

- **Aspectos de la vida cultural (AVC) abordados por el material:** siendo este el último ítem de la categoría de *abordaje intercultural del MRL*, a partir de una revisión exhaustiva de los materiales en cuestión, se seleccionaron once (11) aspectos de la vida cultural de las comunidades que tienen tendencia de ser recurrentes. Estos 11 aspectos son los siguientes: 1) *Cosmovisión y espiritualidad*, 2) *Saberes-creencias*, 3) *Ritualidad-celebraciones*, 4) *Tradición oral*, 5) *Prácticas diarias*, 6) *Técnicas-objetos*, 7) *Medio ambiente-naturaleza*, 8) *Territorio*, 9) *Expresiones artísticas*, 10) *Simbología gráfica*, 11) *Salud y curación*.

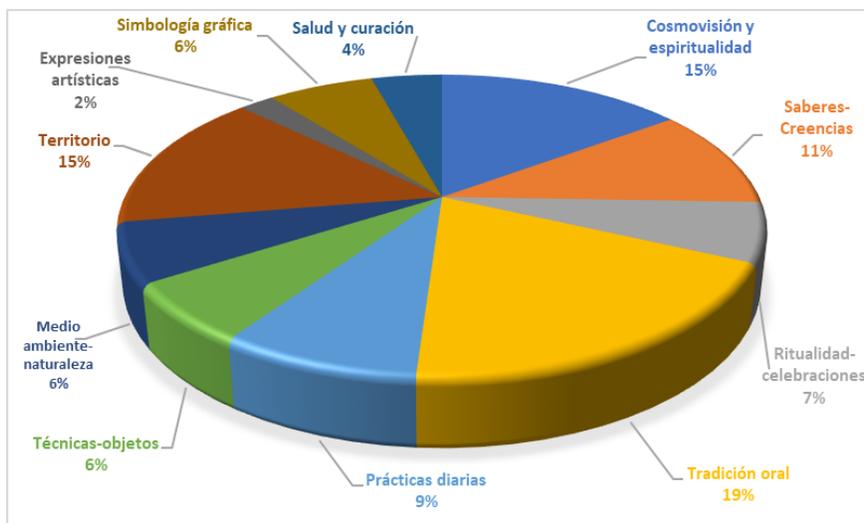
Al ser una cantidad de aspectos considerables, la información se presenta de dos maneras: la primera de ellas, respecto al número de aspectos culturales abordados por cada material. La segunda, expresada en el porcentaje del total de materiales de revitalización lingüística, por cada uno de los 11 aspectos de vida cultural ya enunciados. En cuanto al número de aspectos culturales presentes en cada MRL, tal y como se observa en la Figura 46, *De agua, viento y verdor 2* resulta ser el material más diverso, donde se presenta contenido de los 11 aspectos en cuestión. Le siguen *Baud Mos, Narraciones indígenas del desierto, Palabra y tu nasa* y *Bamachigá* con aparición de 5 aspectos de vida cultural cada uno. Luego, siguen *Cuentos de El encanto y Tejido y vida Kamëntsá*, cada uno con 4 aspectos, respectivamente. Entre los menos diversos, se encuentran *¡Tortuguita vení bailá!*, *Relatos de la tradición Sikuani*, con 3 aspectos cada uno y como último, *Así contaban nuestros mayores* con sólo 2 aspectos abordados.

**Figura 46***Aspectos de la vida cultural en cada MRL*

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la información presentada en la Figura 47, la concurrencia de cada aspecto de vida cultural en la totalidad de MRL varía. Así, por ejemplo, encontramos que los aspectos más recurrentes son la *Tradición oral*, que encabeza la lista con 19%, seguido de *Cosmovisión y espiritualidad* y *Territorio*, ambos con 15%. Por su parte, le sigue *Saberes-creencias*, con un 11%, *Prácticas diarias* con 9% y *Ritualidad-celebraciones* con un 7%. La lista de AVC se cierra con *Técnicas-objetos*, *Medio ambiente-naturaleza*, *Simbología gráfica*, cada una con 6% y finalmente, *Salud y curación* y *Expresiones artísticas* con 4% y 2% respectivamente.

**Figura 47***AVC expresado en porcentajes*



Fuente: elaboración propia.

Para finalizar, cabe mencionar que existe información adicional relevante condensada en el Anexo 22, donde se presentan ejemplos específicos de textos que aluden a cada uno de los aspectos de vida cultural (AVC) abordados, de acuerdo con su aparición en cada material de revitalización. De tal manera, por ejemplo, si en el material hay aparición de cinco AVC, se encontrarán cinco textos referidos con su respectivo nombre y página, uno por cada aspecto señalado.

### E. Potencialidad didáctica

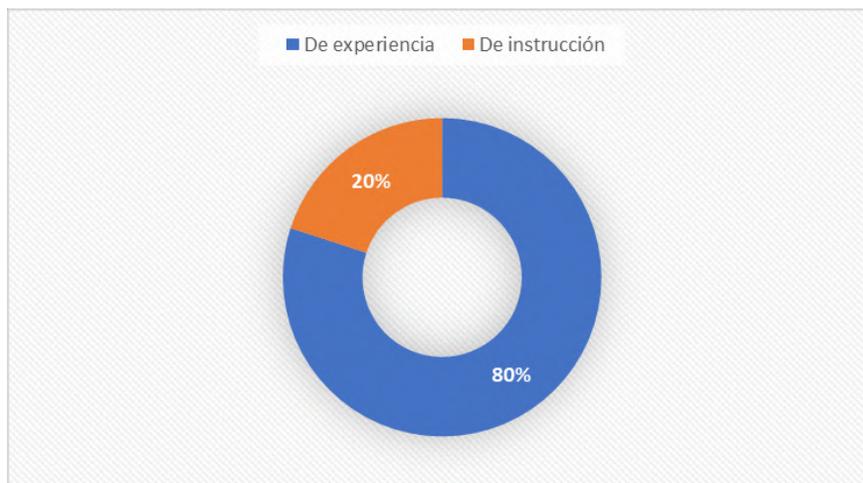
Esta es la última categoría de análisis que será revisada en este apartado. Su importancia radica en que esta categoría es la puerta de entrada para la formulación de la guía de recomendaciones para la didactización de materiales de revitalización lingüística. Dentro de este apartado se examina si el material es *auténtico o adaptado*, qué tipo de material es (*instrucción, experiencia, elicitación, exploratorio*), la *representatividad lingüística* del material y, por último, el *tipo de contenido visual* que presenta.

- **¿Material auténtico o adaptado?:** frente a este aspecto, se encontró que la totalidad de los materiales seleccionados son materiales auténticos dado que, en todos los casos, hacen parte de los saberes y prácticas cotidianas de la comunidad, es decir tiene un propósito social dentro de la comunidad lingüística (Berardo, 2006, como se cita en Calderón, 2021). Los materiales tienen como propósito principal la preservación de la cultura y la lengua y, si bien algunos se producen en contextos educativos, como en el caso de aquellos impulsados por proyectos educativos comunitarios, su objetivo tiene que ver con la facilitación de la transmisión del contenido (Chamba y Gavilanes, 2019, como se cita en Tolentino, 2021) y no propiamente con una didáctica de la enseñanza. Esto permite establecer que el objetivo didáctico vinculado al material se aproxima a garantizar y facilitar la accesibilidad del contenido para que este sea utilizado adecuadamente.

- **Tipo de material:** dentro de este aspecto se consideraron cuatro variables: materiales de *instrucción*, *experiencia*, *elicitación* y *exploratorio*. De *instrucción*, referidos a aquellos que informan o explican sobre la lengua; de *experiencia*, es decir que permiten la exposición a la lengua en uso; de *elicitación*, referido a simulaciones de uso, recogiendo la forma en que el aprendiz emplea la lengua. Finalmente, el material *exploratorio*, cuyo interés es el de producir descubrimientos sobre el uso y gramática de la lengua.

En ese orden, como se ve en la Figura 48, de los materiales seleccionados, se encontró que ocho (8) son materiales de *experiencia*, mientras que los dos (2) restantes pertenecen a materiales de *instrucción*. No se encontró ningún material que fuera de *elicitación* o *exploratorio*, dado que los materiales de revitalización no presentan muestras reales (cotidianas) de uso de la lengua nativa y tampoco producen descubrimientos sobre el uso o gramática de la lengua.

**Figura 48**  
*Tipo de material*



Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, en la Tabla 8, podrán encontrarse ejemplos concretos de textos que dan cuenta del tipo de material al que pertenecen, junto con su respectiva página de ubicación por cada uno de los diez (10) materiales seleccionados.

**Tabla 8**  
*Tipo de material*

5.2 Tipo de material		
Nombre del MRL	Tipo de material	Ejemplo y página
	<b>5.2.1</b>	<b>5.2.2</b>
<i>Baud Mos: Arrullos, cantos, juegos y rogativas Wounaan</i>	De instrucción	Saak chaain dam jua ãb, Canción Cinco perritos, p. 16.
<i>Cuentos de El Encanto.</i>	De experiencia	La carachamita se burla de su tío, p. 21
<i>Narraciones indígenas del desierto</i>	De instrucción	Simbología Epieyú, p. 11.
<i>Tejido y vida kamëntsá</i>	De experiencia	Tejido y vida kamëntsá (tejer), p. 12
<i>¡Tortuguita, vení bailá!</i>	De experiencia	Vamos a dormir, te digo (Arrullo), p. 51
<i>De agua, viento y verdor 2</i>	De experiencia	Yo tengo la huerta, p. 25 (totoroéz)
<i>Kutx yuwe: Palabra y tul nasa</i>	De experiencia	Tío Conejo y la minga de maíz, p. 13
<i>Sikuani pe-liwaisianü: Relatos de la tradición sikuani</i>	De experiencia	La historia de Kusubaiüwa, p. 15-17.

<i>Bamachigà: Historias del bama</i>	De experiencia	Origen de las plantas medicinales y del saber de los chamanes, p. 76
<i>Así contaban nuestros mayores</i>	De experiencia	El hombre venado, p. 12

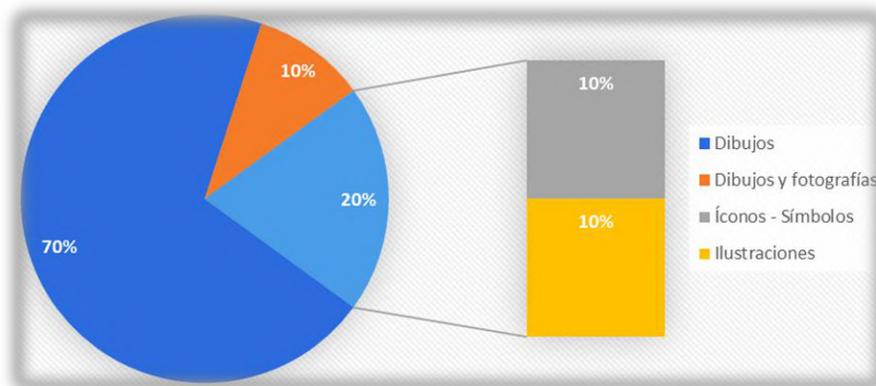
Fuente: elaboración propia.

- **¿Es contenido representativo de la lengua?:** en cuanto a este ítem se encontró que el contenido presentado en cada material de revitalización es representativo de la lengua, en la medida que vincula diferentes aspectos de la vida cultural (AVC) de las comunidades que se hacen presentes en los textos, narraciones orales y recursos gráficos empleados. Además, ha de tenerse en cuenta el formato bilingüe que presentan los materiales garantiza dicha representatividad del contenido y, en consecuencia, facilita que la información presentada en el MRL pueda ser utilizada como input (lingüístico y cultural) en el proceso de creación y diseño de un material no auténtico o adaptado.

- **Tipo de contenido visual:** en cuanto a este último ítem, se consideraron cuatro tipos de contenido visual: dibujos, dibujos y fotografías, íconos – símbolos e ilustraciones. De acuerdo con los porcentajes reportados en la Figura 49, el 70% de los materiales posee dibujos, mientras que el otro 30 % se reparte en partes iguales entre los otros tres tipos. El dibujo es la forma más representativa de transmitir contenidos visuales y en él, generalmente, se encuentran involucrados miembros de las comunidades indígenas.

#### **Figura 49**

*Tipo de contenido visual*



Fuente: elaboración propia.

## 8.2 Discusión

Ahora bien, habiendo realizado de manera previa la presentación de los resultados arrojados a partir del análisis de los materiales de revitalización, se presenta la discusión de los resultados con el fin de argumentar y señalar la importancia de didactizar dichos materiales, en aras de fortalecer procesos de enseñanza del español como L2 a indígenas.

En ese orden, a pesar del reconocimiento por parte del estado de iniciativas etnoeducativas para la enseñanza bilingüe de lenguas maternas y el castellano en los pueblos indígenas, dentro de esta investigación se acepta que, actualmente, la construcción de materiales educativos acordes a las necesidades de un sistema educativo propio de los pueblos indígenas adolece de las garantías necesarias. Asimismo, se admite que existe desarticulación entre la construcción de materiales de revitalización y materiales educativos para la enseñanza del español como L2 a indígenas, aun cuando su articulación puede ser una alternativa para resolver tales dificultades.

Conforme a lo anterior, estas afirmaciones se irán sustentando al poner en diálogo los resultados analizados junto con los diferentes referentes teóricos consultados dentro de la presente investigación. El orden propuesto para la discusión será a través de las mismas

categorías ofrecidas para la presentación de resultados de la matriz de análisis, en los cuales se anexa también los resultados del formato de criterios de revitalización.

- Respecto a la categoría de *información bibliográfica del MRL*, se hizo interesante que la totalidad de los materiales fue publicada en la última década, lo que pone en evidencia que la producción de materiales de revitalización de lenguas indígenas ha sido una iniciativa reciente. Esta iniciativa se da en consonancia con la promulgación del Decreto 2500 de 2010 donde se considera la autonomía de la administración educativa de las comunidades indígenas en marco de la construcción e implementación del sistema educativo propio (SEIP) (art.1) y, especialmente, en relación con el Decreto 1953 de 2014, Título III, Capítulo I, donde se definen los principios y objetivos del SIEP.

En efecto, la publicación de materiales de revitalización es una forma de “preservar, revitalizar y recuperar las lenguas nativas y demás formas propias de comunicación de los respectivos pueblos indígenas.” (Decreto 1953 de 2014, art. 40), además es una estrategia reciente dado que anteriormente no había una normatividad específica que respaldara el sistema educativo propio (SIEP) de las comunidades indígenas.

Por otra parte, se observó que el 90% de los materiales fueron publicados en Bogotá y sólo uno de ellos en la ciudad de Popayán, mostrando una tendencia centralizada de publicación en una sola ciudad. Esto quiere decir que, se localiza gran cantidad de los materiales en físico en el contexto próximo de su lugar de publicación: bibliotecas urbanas, centros educativos formales, asentamientos urbanos de las comunidades, generando que los ejemplares físicos que llegan a los asentamientos ubicados en partes alejadas del país sean escasos.

En esa misma línea, la información anterior puede ser contrastada con la ofrecida en el *criterio número 7- permite su distribución como un corpus revitalizado*, donde se observa que, a pesar de que los materiales permiten su distribución, (92% en los 25 materiales iniciales y 100% en los 10 definitivos), la tendencia en el tiraje de ejemplares es baja, oscilando entre los 500 y 16.600 ejemplares en físico, con una tendencia media entre 1000 y 3000 aproximadamente; un bajo tiraje en físico de los materiales de revitalización dificulta su accesibilidad por parte de los agentes educativos y demás miembros pertenecientes a las comunidades indígenas.

Conjuntamente, los resultados de esta investigación arrojan que, a pesar de que la mayoría de los materiales encuentran alojados en páginas web institucionales y de terceros (todos a excepción de *Narraciones indígenas del desierto: Aküjuushi sulu' u suummainpa 'a wayuu*), el acceso a estos materiales es limitado por factores como la cobertura de internet que poseen los hogares de jefatura indígena (6.4% de cobertura total) y otros relacionados con la competencia digital que los integrantes de las comunidades posean, teniendo en cuenta que el 13,3% la población indígena no posee ningún nivel educativo, el 3,1 % tiene preescolar y el 48,1% primaria, en su mayoría incompleta (DANE, 2019).

Todo esto revela que la realidad de los materiales de revitalización, en cuanto a su difusión refiere, es insuficiente y no corresponde a lo señalado por la Ley de reconocimiento de lenguas nativas, que en su *Título III: protección de lenguas nativas*, estipula:

*Conservación y difusión de materiales sobre lenguas nativas.* El Ministerio de Cultura, a través del Archivo General de la Nación, Instituto Caro y Cuervo, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, la Biblioteca Nacional y demás entidades competentes, impulsará la recolección, conservación y difusión de materiales escritos,

de audio y audiovisuales representativos de las lenguas nativas y de las tradiciones orales producidas en estas lenguas, en bibliotecas, hemerotecas, centros culturales y archivos documentales nacionales, regionales, locales y de grupos étnicos (Ley 1381 de 2010, art.19).

- En cuanto a los resultados de la categoría de *información general*, el primero de ellos está referido al público objetivo del material. En este caso, la totalidad de los materiales se dirigen a usuarios de la lengua nativa indígena, independientemente de que dichos usuarios la pueden reconocer como su lengua materna (80%) o como segunda lengua (20%). Tales resultados concuerdan con lo propuesto por Ospina (2015), al afirmar que los materiales de revitalización apuntan a la promoción del habla y de la lengua nativa.

Así, por ejemplo, el *Criterio No. 1 - Evita la sustitución lingüística*, muestra que el 81% de la totalidad de materiales consultados en la fase de caracterización y el 100% de los materiales seleccionados para la fase de análisis, muestra interés en promover la supervivencia lingüística, fortalecer y/o revitalizar la lengua nativa de las comunidades. En términos de Flores, Cordova y Cur (2020), la revitalización lingüística apunta a acciones que favorecen la diversidad lingüística; por tanto, crear material orientado a evitar la sustitución de lenguas nativas indígenas promueve el desarrollo de acciones concretas y reales para preservación de lo que, en palabras de Montrul (2013), se considera como una lengua minoritaria que no goza del mismo estatus sociopolítico que ostenta el español.

El criterio expuesto anteriormente, también coincide con lo propuesto dentro de la Ley 1381 de 2010 en varios aspectos: el primero de ellos es que, al evitar la sustitución lingüística, los materiales de revitalización reconocen, fomentan, protegen, usan, preservan y fortalecen las lenguas de los grupos étnicos con tradición lingüística propia (art.1). De igual

forma, aseguran la pluralidad y diversidad de las lenguas como forma de expresión de la diversidad cultural y étnica del país (art.2) a la vez que garantizan el derecho de uso de sus lenguas nativas, junto con el castellano (art. 5).

Asimismo, dentro de este criterio se observó que, en la introducción de la mayoría de los materiales de revitalización seleccionados, existe un interés recurrente por vincular a los niños y adolescentes de las comunidades en el proceso de fortalecimiento de las lenguas nativas (ver Anexo 4). Apunte que coincide con los datos recogidos en el ítem de grupos etarios, donde el 60% de los materiales se dirige explícitamente a niños y adolescentes de las comunidades. Esto permite sugerir que, tal y como lo reconoce Ospina (2015), el fortalecimiento de las lenguas propias indígenas (al menos en el caso de los materiales de revitalización) se asocia a un interés de preservación intergeneracional lingüística que, en esta oportunidad, surge en la infancia.

Referente a la producción de los materiales de revitalización, se encontró que fueron producidos en un 70% por instituciones o alianzas públicas y en un 10% por convenios público - privados. Además, en el 60% de los casos, se contó con el apoyo y participación de comunidades o cabildos indígenas. Estos resultados corresponden adecuadamente a lo estipulado dentro de la Ley de reconocimiento de lenguas nativas, la cual dentro de su Título III, para la *producción de materiales de lectura*, determina que el Estado “impulsará iniciativas y aportará recursos destinados a la producción y uso de materiales escritos en las lenguas nativas” (Ley 1381 de 2010, art. 17). De igual manera, dentro del mismo artículo, dicha Ley declara la preferencia de publicación para materiales producidos por los mismos integrantes de los pueblos y comunidades étnicas del país, aspecto que también se cumple conforme a los resultados presentados.

En relación con la *comunidad indígena y lengua objeto del material*, en total fueron 13 comunidades y 12 lenguas involucradas; al relacionar esta información con el *informe del estado de vitalidad de las lenguas nativas según autodiagnósticos sociolingüísticos* del Ministerio de Cultura en 2010 y 2011 (Mincultura, ICBF, Fundalectura, 2016), se encontró que, tal y como se ve representado en la Tabla 9, existe representatividad de lenguas en casi todos los niveles de escala para medir el estado de vitalidad de las lenguas nativas, a excepción del nivel 0 que hace referencias a lenguas extintas y el nivel 1 (lenguas al borde de la extinción).

**Tabla 9**

*Comunidad y lengua objeto respecto a escala de vitalidad de las lenguas*

<b>Nombre del material</b>	<b>Comunidad a la que va dirigido el material</b>	<b>Lengua objeto</b>	<b>Escala de vitalidad de la lengua (MinCultura 2011)</b>
1. <i>Baud Mos: Arrullos, cantos, juegos y rogativas Wounaan</i>	Wounaan Nonám	Woun meu- Maach meu	5 - Fuerte
2. <i>Cuentos de El Encanto.</i>	Murui - Uitoto	Bue - Uitoto	3 - En retroceso
3. <i>Narraciones indígenas del desierto.</i>	Wayúu	Wayuunaiki	5 – Fuerte
4. <i>Tejido y vida kamëntsá</i>	Kamëntsá	Kamëntsá Bya	2 – En riesgo de extinción
5. <i>¡Tortuguita, vení bailá! Antología de tradición oral colombiana para la primera infancia.</i>	Piapoco Uitoto Wayúu kamëntsá Arhuaco	Piapoco (Datze) Uitoto Wayuunaiki Kamëntsá Bya Ika	4 – Fuerte, pero en riesgo por pérdida de hablantes jóvenes 3 - En retroceso 5 – Fuerte 2 – En riesgo de extinción 5 – Fuerte
6. <i>De agua, viento y verdor 2: Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas</i>	Totoroez Sikuani Jiw (Guayabero) Nukak	Namtrik Sikuani Jiw (Jiú) Nukak	3 – en retroceso 3 – En retroceso 4 – Fuerte, pero en riesgo por pérdida de hablantes jóvenes 5 - Fuerte

7. <i>Palabra y tul nasa</i>	Nasa	Nasayuwe	3 – en retroceso
8. <i>Relatos de la tradición sikuani</i>	Sikuani	Sikuani	3 – En retroceso
9. <i>Bamachigà: Historias del bama</i>	Tikuna	Tikuna	3 – en retroceso
10. <i>Así contaban nuestros mayores</i>	Totoró Misak	Namtrik	3 – en retroceso

Fuente: Elaboración propia.

En el nivel 5 de la escala, se encuentran lenguas fuertes que casi todos hablan, como es el caso del woun meu, el wayuunaiki, el Ika (Iku) y el nukak, pertenecientes a las comunidades wounaan, wayuu, arhuaco y nukak. En el nivel 4 (65 a 90 % hablan la lengua), está el caso de la lengua datze y jiw (Jiú), usadas por los piapoco y los jiw o guayaberos. En el nivel 3, están las lenguas que se hablan entre un 25 a 65%, que se debilitan en territorios no ancestrales, dentro de las que hacen parte de esta investigación están la lengua bue, uitoto, sikuani, nasayuwe, tikuna y namtrik, que corresponden a las comunidades Murui, Uitoto, Sikuani, Nasa, Tikuna, Totoró y Misak. Finalmente, para el nivel 2, relacionado con lenguas en riesgo de extinción (menos del 25%), está la lengua kamënsá bya, de la comunidad que lleva el mismo nombre.

Por último, relacionado con la *condición bilingüe* de los materiales de revitalización, de acuerdo con los resultados del *Criterio No. 8 – Posee un formato bilingüe*, se observó un porcentaje de 76% de materiales con este formato y, posteriormente, un 100% respecto a los 10 materiales seleccionados. Estos resultados ponen en evidencia la necesidad que existe en los materiales de revitalización por presentar contenidos en un formato de dos lenguas: la lengua materna de las comunidades respecto al español como segunda lengua. Este formato, coincide con una de las buenas prácticas de revitalización lingüística contempladas por Flores Farfán (2011, 2013, 2015), relacionadas con documentar la lengua (tanto nativa, como la L2).

Sin embargo, dicho formato no se hace evidente en apartados del material como la presentación e introducción, que están escritos (en todos los casos) en español. Esta situación resulta curiosa si se tiene en cuenta que estos apartados son relevantes pues brindan las orientaciones de uso del material o explicitan el contexto bajo el cual surgen. Más aún, esta tendencia es particular, si se tiene en cuenta que el propósito principal del material de revitalización es favorecer la diversidad lingüística<sup>2</sup> (Flóres , Córdova , & Cru, 2020) de las lenguas indígenas y posteriormente establecer un vínculo del español como L2. En ese orden, resultaría relevante que dichos apartados también fueran partícipes del formato bilingüe que presenta el resto del MRL. Además, si se quiere poner en interacción el uso del español como una segunda lengua, resultaría más adecuado hacerlo a través de aproximaciones interculturales que pongan en comunicación contenidos culturales indígenas con otros contenidos externos a las comunidades que sean cercanos a las mismas y también, se relacionen con la lengua española.

- Por lo que se refiere a la tercera categoría, en el *abordaje lingüístico del MRL*, el primer ítem, relacionado con las *formas de registro del material*, muestra que, en todos los casos, trata de presentarse las lenguas indígenas a través de formas escritas alfabéticas que suelen estar acompañadas de registro gráfico o visuales (100% de los casos), poniendo en evidencia la relevancia que tiene este tipo de producciones para las comunidades indígenas. Este hallazgo se relaciona con una experiencia de enseñanza de español como L2 para estudiantes indígenas de las comunidades Sikuaní y Kogui, propuesta por Trillos (2002) quien, para desarrollar recepción y producción de textos acudió a la representación de estos

---

<sup>2</sup> Favorecer la diversidad lingüística consiste en reconocer la importancia estratégica que desempeñan las lenguas en aspectos como la identidad, la comunicación, la integración social, la educación y el desarrollo de las comunidades que las emplean (UNESCO, 2023).

a través del dibujo y la pintura, así como la construcción de narraciones dibujadas de manera colectiva. Igualmente, los resultados de este ítem son coherentes con el *Criterio No. 3 – Introduce la escritura a través de medios pictográficos*, donde se observó que, de los 25 materiales seleccionados, el 92% cumplía con dicho criterio.

Vinculado también a este ítem, en menor medida (30%), las formas de registro auditivas – orales estuvieron presentes en los manuales y a su vez, dicho resultado es congruente con el *Criterio No. 6 – El material escrito se encuentra acompañado de algún material en formato oral* donde, del total de materiales iniciales, el 28% poseen algún recurso en formato oral. Estos resultados permiten sugerir la necesidad de incluir más muestras orales (tanto de la lengua nativa como del español) en los materiales de revitalización dado que no existe equilibrio entre esta forma de registro y la escrita. Frente a esto, conviene precisar que lo sugerido no desconoce lo reportado en el *Criterio No. 5 – Promueve estrategias que articulan el fortalecimiento de la oralidad desde la escritura*, donde se observa que los materiales de revitalización se encuentran en estrecha relación con narraciones orales extraídas de diferentes miembros de las comunidades para ser transcritas y adaptadas al formato escrito.

El ítem de *documentación y descripción de la lengua* arrojó que, de acuerdo con la clasificación de los niveles de la lengua propuesta por Valero (2000), solo están presentes los niveles léxico-semántico y el fonético con un 80 y 60% de representatividad. Tales resultados hacen visible la ausencia de contenido a nivel morfosintáctico y pragmático de la lengua, lo que a su vez permite sugerir la importancia de tener en cuenta estos dos niveles dentro de la construcción de material, más cuando de un material de revitalización se trata. Es decir, si el fundamento de un material de revitalización, como se mencionaba anteriormente, es evitar la

sustitución lingüística, esta no sólo se hace a través de la recuperación de saberes literarios de la misma, implica también un ejercicio en el cual trata de ponerse nuevamente en circulación la lengua, en términos de una lengua viva. Por supuesto, ello requiere un reconocimiento no sólo de la lengua en sí misma, sino también, un entendimiento de su funcionamiento y sistema lingüístico. En el caso del nivel morfosintáctico, aspectos como las categorías de género, número, persona y en general, de la sintaxis de la lengua, valdría la pena que fueran mencionados dentro de estos materiales, no con fin educativo (pues no es su propósito), pero si informativo y de difusión de la lengua. De igual forma, en el caso del contenido pragmático, resulta necesaria la inclusión de elementos relacionados con el contexto de producción, la adecuación de los mensajes, factores extralingüísticos, tratamiento de la cortesía, interjecciones, entre otros, que sin duda generaría en los lectores una aproximación más real a la lengua nativa.

En cuanto al ítem de *ámbitos de uso*, conviene mencionar que, los resultados permitieron reflexionar acerca de dos cuestiones: la primera de ellas es que los ámbitos de uso de la lengua propuestos por el MCER (2002) resultan insuficientes para dar cuenta de todos los espacios en que las lenguas nativas indígenas son utilizadas. Así, por ejemplo, resultó de gran interés agregar un ámbito al cual se denominó espiritual - cosmogónico, relacionado con todas aquellas narraciones y prácticas que involucran explicaciones de origen de las comunidades, de sus dioses o de la simbología que guardan elementos de la naturaleza, el ambiente, los animales, por mencionar sólo algunos. Este presentó apariciones en el 70% de los materiales (ver Anexo 18) y, por sus particularidades, resultaba inviable incluirlo dentro de los otros ámbitos.

La segunda cuestión tiene que ver con la presencia del ámbito educativo en todos los manuales de revitalización seleccionados. A pesar de que no estamos hablando aquí de materiales educativos o de instrucción, si bien se acepta que los materiales de revitalización comprenden una responsabilidad cultural, social y política (Flóres , Córdova , & Cru, 2020), los resultados aquí obtenidos permiten afirmar que dichos materiales conllevan también una responsabilidad educativa, formativa y pedagógica. Tal y como se observa en la Tabla 10, todos los materiales aluden de una manera más o menos directa a su intención no sólo de preservar y revitalizar la lengua nativa indígena, sino también, garantizar la pervivencia del conocimiento, fortalecer prácticas etnoeducativas de las instituciones educativas comunitarias, brindar orientaciones que permitan implementar los materiales en situaciones pedagógicas, así como diseñar estrategias para la enseñanza de dichas lenguas. Además, se observa también una importante participación de agentes educativos propios de las comunidades (docentes y estudiantes) en conjunto con instituciones del sector educativo como son el Ministerio de Educación Nacional, Fundalectura, el Instituto Caro y Cuervo, por mencionar algunas.

**Tabla 10**

Vínculo de los MRL con el ámbito educativo

MRL definitivos	Sección y página	Vínculo con el ámbito educativo
1. <i>Baud Mos: Arrullos, cantos, juegos y rogativas Wounaan</i>	Introducción – p. 6	“Nosotros tejemos saberes en pro del desarrollo de la comunidad para garantizar la pervivencia de nuestros conocimientos ancestrales, <b>como la educación</b> [...] y demás prácticas culturales.”
2. <i>Kai Yofuekakino Encantomo: Cuentos de El Encanto.</i>	Presentación – p. 11	“el proyecto refuerza el trabajo de nuestros <b>etnoeducadores</b> por hacer de la lectura, la escritura y la oralidad herramientas reales para la revitalización de las lenguas nativas”
3. <i>Narraciones indígenas del desierto.</i>	Presentación – p. 9	“Todas las historias, que pasan de generación en generación, narradas por los ancianos y escuchadas por

		los niños, ayudan a la tarea de fortalecer nuestra cultura y logran que la historia del pueblo wayuu permanezca”
4. <i>Kamëntsábe ainán y biánëj: Tejido y vida kamëntsá</i>	Narrar el territorio – p. 8	“Territorios Narrados, una iniciativa para valorar, recuperar y divulgar los relatos, conocimientos y saberes de las comunidades étnicas de nuestro país, así como su riqueza lingüística, que son una <b>invaluable fuente de conocimiento y aprendizaje</b> para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del país”
5. <i>¡Tortuguíta, vení bailá! Antología de tradición oral colombiana para la primera infancia.</i>	Carta a los agentes educativos – p. 15	“Con este material pretendemos animarlos para que transiten por sus propias culturas y por las otras que conforman nuestra geografía, para apreciar la manera como consentimos, cuidamos y <b>educamos</b> a nuestros bebés, niños y niñas.”
6. <i>De agua, viento y verdor 2: Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas</i>	De agua, viento y verdor 2 – p. 5	“una evidencia más del compromiso del ICBF en el marco de su papel en la revitalización de las lenguas indígenas en peligro de extinción, trabajo que hacemos desde la <b>estrategia Fiesta de la Lectura</b> y la política de Estado para la Atención Integral a la Primera Infancia”
7. <i>Kutx yuwe: Palabra y tul nasa</i>	Presentación – p. 6, 7.	“Gracias al trabajo pedagógico de las comunidades participantes del proyecto Territorios Narrados del Plan Nacional de Lectura y Escritura [...]del <b>Ministerio de Educación Nacional</b> , hoy las escuelas colombianas tienen la oportunidad de acercarse aún más a esta riqueza. Así, <b>estudiantes y docentes</b> de todo el país podrán conocer, reconocer y valorar esta incommensurable diversidad”
8. <i>Sikuani peliwaisianü: Relatos de la tradición sikuani</i>	Presentación – p. 7	“El PNLE ha puesto en marcha esta iniciativa que promueve la implementación y fortalecimiento de proyectos de oralidad, lectura y escritura en el marco de los <b>sistemas etnoeducativos propios</b> , comunitarios e interculturales.”
9. <i>Bamachigà: Historias del bama</i>	Sobre territorios narrados – p. 7	“Al mismo tiempo, el proyecto refuerza el trabajo de nuestros <b>etnoeducadores</b> por hacer de la lectura, la escritura y la oralidad herramientas reales para la revitalización de las lenguas nativas, el fortalecimiento de la identidad cultural y la construcción de una educación pertinente y de calidad.”
10. <i>Namoi kilelipe as'an c'ipik kin: Así contaban nuestros mayores</i>	Introducción – p. 3	“Esta cartilla presenta parte del trabajo realizado en el proceso de fortalecimiento y revitalización de nuestro idioma nam trik, que está en riesgo de desaparición puesto que solo lo hablan algunos de nuestros mayores y no ha sido transmitido a las siguientes generaciones.”

*Nota.* La totalidad de fragmentos son muestras textuales tomadas de cada uno de los materiales de revitalización seleccionados. Se resaltan palabras clave en negrita. Fuente: Elaboración propia.

Además, estos resultados en materia del ámbito educativo inmiscuido en los materiales de revitalización permiten reflexionar acerca de un asunto que se ha venido

mencionando desde el planteamiento del problema de la investigación: la necesidad de proponer alternativas de articulación entre los materiales de revitalización y los materiales educativos o de instrucción. En primera medida porque, como se ha observado, los materiales de revitalización de lenguas nativas no son ajenos al contexto educativo y, por tanto, tampoco ajenos a procesos de enseñanza de la lengua nativa como del español (L2). Esto permite afirmar que su falta de articulación no deriva de que no sean empleados en el contexto educativo, sino que, al contrario, son usados con este propósito, sin pasar primero por un respectivo ajuste didáctico y pedagógico. De esta manera, concordamos con Romero, Ramos, González y Bedoya (2008) al decir que hay una realidad en la cual los docentes no cuentan con materiales ni estrategias sistemáticas para la enseñanza de EL2.

En segundo lugar, porque la revisión realizada permitió comprender que las tendencias de uso de materiales educativos para la enseñanza del español como L2 se encuentran en un reciente proceso de transformación, producto de iniciativas tanto gubernamentales como de las comunidades indígenas que han posibilitado la construcción de materiales amparados en la legitimidad que les concede la ley (Ley 1381 de 2010 y Decreto 1953 de 2014). Esta información contrasta con los estudios adelantados por Camelo (2010), Carrillo (2016), Benavides y Cabiedes (2020), quienes señalan el uso de materiales escolares estándar que no responden a las necesidades culturales y de vida propias de las comunidades indígenas ni promueven el acercamiento a saberes culturales propios en el campo de la enseñanza de español como L2. No obstante, como ya mencionamos anteriormente, han empezado a surgir proyectos educativos propios y comunitarios involucrados en la producción de estos materiales donde, reiteramos, miembros de la comunidad se involucran en esta tarea (Mahecha, 2006; Camelo, 2010; Canuto, 2011; Trillos

2002, 2018). Tal dinámica empieza a cambiar la perspectiva bajo la cual los docentes no cuentan con material necesario para ejecutar sus clases de EL2.

Como último ítem de este componente lingüístico, se encuentra que, tanto la *tipología textual abordada* como el *tipo de texto específico* concuerdan con una tendencia hacia el uso de textos narrativos y con la aparición predominante de cuentos o relatos. Frente a ello, se observa relación de estos resultados con los mencionados en el componente de niveles de lengua y se insiste en la necesidad de procurar contenidos que permitan abordar no sólo contenidos semánticos de las comunidades, sino explorar aspectos pragmáticos que den cuenta también de un uso contextualizado de la lengua en situaciones cotidianas.

- La siguiente categoría trata los *elementos interculturales* presentes en los materiales de revitalización. El primer ítem hace referencia a la *competencia intercultural* presente en los materiales de revitalización; frente a esto se observa que el 70% de los materiales presenta un carácter monocultural a pesar de que pueden autoreconocerse como interculturales, como ocurre en el caso de los materiales producidos en marco del Proyecto Nacional de Lectura y Escritura *Leer es mi cuento* y *Territorios Narrados* (*Kutx yuwe, Bamachigà, Kai Yofuekakino Encantomo, Kamëntsábe ainán y biánëj y Sikuani peliwaisianü*). Entonces, la característica que los hace particularmente monoculturales tiene que ver con mostrar una sola perspectiva de cultura, que en este caso, está referida a la perspectiva de los saberes y prácticas de las comunidades indígenas en cuestión, particularmente de aquellas propias del territorio o resguardo específico; es decir, no contempla prácticas de vida de, por ejemplo, comunidades indígenas asentadas en sectores urbanos. Esto vinculado a los datos reportados en el ítem llamado *Referente cultural* (ver Figura 45), donde se observó que, el 90% de los materiales tiene como referente único la

cultura de una o varias comunidades indígenas y no se pone en interacción con aspectos culturales de las comunidades hispanohablantes con las que pueden tener interacción. Esta situación resulta problemática si lo esperado es establecer una conversación y relación con el español como una segunda lengua.

En consecuencia, podemos concluir que los resultados se relacionan parcialmente con la noción de monoculturalidad de Arias, Quintriqueo, y Valdebenito (2018) dado que sólo presenta una forma de comprender y dar significados a la realidad; no obstante, se distancia de mostrar hechos que ocurren en la cotidianidad, dado que, si bien lo hace, muestra hechos parcializados que no dan cuenta de las prácticas de vida y saberes de comunidades indígenas asentadas en diferentes urbes del país.

Por su parte, lo que muestra el material de *Tortugueta vení bailá* es la evidencia de un material multicultural: un documento en el que reúne canciones, juegos, relatos y arrullos de cinco comunidades indígenas: piapoco, uitoto, wayúu, kamëntsa y arhuaco, pero que lo hace de forma desconectada y expositiva. Ello implica que no hay articulación entre los saberes y contenidos de cada comunidad. En términos de Hidalgo (2005), estamos ante culturas que coexisten en el plano geográfico (territorio colombiano), pero que no presentan ningún tipo de interacción social, es decir, culturas que solamente se yuxtaponen.

En contraste, los únicos materiales que se aproximan al término intercultural son *De agua, viento y verdor 2* y *Baud Mos*. *De agua, viento y verdor 2* involucra 4 comunidades indígenas las cuales están conectadas por núcleos temáticos como relacionados con aspectos de vida cultural que comparten las comunidades; mientras que *Baud Mos*, se dirige a miembros de la comunidad que viven en un contexto urbano y además presenta contenido adicional al propio de la comunidad wounaan. De esta manera, es acertado decir que estos

dos materiales de revitalización son los únicos que se aproximaron a la comprensión de distintas culturas, bajo dicha noción intercultural. Sin embargo, no se puede hablar como tal de la existencia de una competencia intercultural, en los términos propuestos por el Centro Virtual Cervantes, dado que los materiales no ofrecen estrategias definidas para que los aprendientes de una L2 puedan comunicarse satisfactoriamente en situaciones de comunicación intercultural. En consecuencia, se considera pertinente que, si el propósito es revitalizar las lenguas indígenas, al tiempo que se aborda el español como L2, se ofrezcan más muestras de la comunicación oral real de los miembros de las comunidades para que sepan responder a las necesidades comunicativas de una situación determinada (nivel pragmático) y, al mismo tiempo, pongan en interacción estos saberes culturales indígenas ancestrales con contenido en español relacionado con el contexto inmediato de comunidades que, por ejemplo, habitan sitios urbanos diferentes a los asentamientos y resguardos existentes.

Respecto al segundo ítem de esta categoría denominado *Garantía de coautoría intercultural*, se observa que la totalidad de materiales de revitalización consultados presentan una participación de miembros de las comunidades indígenas dentro de diferentes procesos o fases de producción del material. Este resultado es coherente con el *Criterio No. 10 – Garantiza coautoría intercultural*, en donde el porcentaje del total de materiales consultados fue del 80% (ver Figura 31). Además, el ítem en cuestión está relacionado con lo planteado por Flores Farfán (2006, 2011, 2013, 2015) en tanto si se fomentan metodologías co-participativas que implican el involucramiento de miembros de las comunidades indígenas lo que genera un trabajo de “abajo hacia arriba” que, al mismo tiempo, coadyuva al cierre de brechas de desigualdad del conocimiento.

Por otra parte, se encontró interesante la diversidad de roles que pueden tener los miembros de las comunidades indígenas durante el proceso de construcción del material. Como se observa en la Figura 44, su participación puede estar distribuida en 6 roles y al menos 5 de ellos en un porcentaje más o menos similar. Esta diversidad demuestra que, contrario a lo que se pensaba, su rol no es únicamente el de narradores y es congruente con lo estipulado en el artículo 17 de la Ley de reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos, donde se declara que “se otorgará preferencia a la publicación de materiales que tengan relación con los valores culturales y tradiciones de los pueblos y comunidades étnicas del país, elaborados por sus integrantes” (Ley 1381 de 2010).

En cuanto al ítem que indaga acerca del *vínculo entre lengua y cultura* (ver Tabla 7), como se mencionaba anteriormente, dentro de los materiales de revitalización se encontraron cuatro razones que garantizan dicho vínculo: 1) necesidad de fortalecimiento de la lengua y la cultura de las comunidades indígenas; 2) la importancia de transmitir la herencia oralizada; 3) reconocimiento de la palabra y la lengua como elemento sustancial de las comunidades; 4) lengua como vehículo de la transmisión oral y cosmovisión de las comunidades. Estas 4 variables se encuentran en concordancia con la perspectiva política que adquiere la interculturalidad, tal y como lo sugiere Tubino (2005). Es decir, la existencia de un interés particular en cada uno de estos cuatro aspectos demuestra la necesidad de reposicionar una lengua minorizada a través de la subversión al fenómeno homogeneizante y occidentalizador que supone la modernidad (Tubino, 2005), poniendo la enseñanza de lenguas nativas frente a la enseñanza del español como segunda lengua en un plano que apunta a la horizontalidad.

Pese a lo anterior, si bien hay un vínculo entre lengua y cultura, convendría que los materiales de revitalización presentaran un contexto de la situación real de las comunidades. Esto debido a que, no basta solamente con visibilizar parte de la cosmovisión indígena (ver Criterio No. 9 y Figura 29) o presentar material literario relacionado con las tradiciones de las comunidades involucradas (ver Criterio No. 11 y Figura 33); parte del ejercicio de reconocimiento está en la presentación de estos contenidos, pero, también es imperativo denunciar las condiciones de vida que atraviesan las comunidades, a fin de conocer el estado actual por el cual atraviesa el vínculo entre lengua y cultura: una lengua nativa que puede encontrarse en riesgo, la enseñanza del español como una segunda lengua aislada de los saberes ancestrales indígenas y un vínculo pobre con la cultura, dado que muchos *aspectos de vida cultural (AVC)* puestos en el papel no se garantizan en realidad. Dejar entrever estas condiciones, abre la puerta a una reflexión contextualizada de lo que realmente sucede con la revitalización de las lenguas indígenas colombianas y su cultura. Además, mitiga el efecto de lo que Márquez y García (2014) denominan como “el paraguas del trato intercultural”, es decir, garantizar la producción de materiales que muestren un vínculo lingüístico y cultural, sólo por una obligación legal y no por un interés de subvertir condiciones de desigualdad que, en este caso, afectan la vida de los indígenas colombianos.

Una iniciativa destacable es la del material *De agua, viento y verdor 2*, donde se realiza una aproximación intercultural de varias comunidades indígenas, no sólo desde las coincidencias de sus aspectos de vida cultural (AVC), sino también, desde sus diferencias, necesidades y dificultades respecto al resto del contexto nacional. El material no salta directamente a los contenidos culturales de las comunidades, más bien, presenta un panorama de vida real y actual de cada comunidad abordada en el texto. Esta estrategia empleada aquí,

es un avance en la construcción de acercamientos que, según García y Granados (1999), Gil-Jaurena (2008) y Walsh (2009), corresponden a una perspectiva crítica y un enfoque sociocrítico de la interculturalidad.

- Como última categoría se encuentra la denominada **Potencialidad didáctica** de los materiales de revitalización. Esta se justifica, como ya se había anunciado, en la viabilidad de adaptar estos materiales para ser usados en un contexto educativo. Para empezar, se encontró que todos los materiales gozan de la característica de ser *auténticos*, puesto que su contenido es una transcripción original de los relatos recopilados de los miembros de las comunidades que hacen las veces de narradores. En consecuencia, la posibilidad de acceder a contenidos de esta naturaleza para adaptarlos didácticamente permitiría su incursión en el currículo y en los procesos de enseñanza – aprendizaje de las comunidades indígenas, enmarcados en su sistema y discursos educativos propios.

Respecto del *tipo de material*, de acuerdo con la clasificación de materiales adoptada de Tomlinson (2001), se encontró que los materiales más relacionados con los de revitalización, serían los de experiencia e instructivos, ya que informan a los aprendientes de la lengua y posibilitan la exposición a la lengua en uso. Estos dos materiales, de acuerdo con McGrath (2013), harían parte de los denominados materiales como lengua (*as language*). Por otra parte, los materiales elicítivos y exploratorios no tuvieron representación, y hacen parte de los materiales como contenido (*as content*) (McGrath, 2013, como se cita en Thomas, 2015). Por esto, se considera conveniente que durante el proceso de didactización de materiales de revitalización, se incluyan contenidos elicítivos y exploratorios los cuales presentan gran potencialidad didáctica al facilitar la interacción comunicativa de una lengua y al mismo tiempo, fomentar un proceso de aprendizaje de la misma a través de la exploración

y el uso, aspecto del cual adolecen los MRL puesto que, como se ha venido mostrando, se presenta contenido significativamente mayor de narraciones literarias extraídas de la tradición oral, que muestras de situaciones comunicativas reales donde se ponga la lengua nativa en uso y más aún, donde pueda ponerse dicha lengua en interacción con el español como segunda lengua.

En cuanto al *contenido representativo de la lengua*, como ya se ha dicho, se encuentra vinculado a los aspectos de vida cultural (AVC) presentes en cada uno de los materiales. En consecuencia, dichos contenidos pueden utilizarse como inputs lingüísticos y culturales. Aun cuando este tipo de AVC son necesarios y enriquecen el proceso de enseñanza tanto de la lengua nativa, como del español como L2, conviene señalar, como ya se ha venido haciendo, la necesidad de poner en contraste contenidos significativos del contexto de vida de los indígenas que habitan espacios urbanos, como también poner en interacción contenidos relacionados con las formas de vida de comunidades colombianas no indígenas, en aras de fortalecer dentro de los materiales de enseñanza su aproximación intercultural.

Para terminar, referente al ítem de *tipo de contenido visual* se observa una alta predilección en la producción de dibujos por encima de otras representaciones gráficas como son fotografías o uso de imágenes digitalizadas. Esta información está vinculada a la participación de miembros de las comunidades como ilustradores de contenido de los materiales de revitalización. En esa medida, es observable la relevancia que posee este medio de comunicación visual en las diferentes comunidades; por ello, se considera un recurso necesario durante el proceso de aprendizaje de la lengua, dado que este contenido visual brinda indicadores de comprensión e interpretación de contenido previo a la lectura del mismo, de manera que resultaría muy útil al momento de introducir a un aprendiente al

contenido de una lengua que apenas identifica o, en el caso de la población infantil, si desconoce el código lecto-escrito.

## 9. GUÍA DE RECOMENDACIONES PARA LA DIDACTIZACIÓN DE MRL

Llegados a este punto, resulta oportuno presentar la guía de recomendaciones para la didactización de materiales de revitalización lingüística. Dicha guía surge del proceso de investigación previo, en el cual se caracterizaron y analizaron varios MRL. Esta guía ofrece una serie de recomendaciones o sugerencias que resultan útiles al momento de didactizar un material de revitalización con fines de preservación de lenguas nativas y enseñanza del español como una segunda lengua, en el contexto de aprendizaje de las comunidades indígenas colombianas.

Las recomendaciones aquí expuestas no pretenden ser un decálogo o instructivo único de cómo didactizar estos materiales. Al contrario, son pensadas como una alternativa entre muchas que pueden surgir en la realidad de la enseñanza de segundas lenguas. Esperamos que resulten de utilidad a los diferentes actores involucrados en el proceso de construcción de materiales educativos y, adicionalmente, sean un pretexto para poner sobre la mesa la discusión acerca de desarrollar y garantizar procesos interculturales que impacten las dinámicas educativas de manera real y no sólo discursiva. En ese sentido, la guía se divide en cuatro apartados: *¿Qué se necesita?*, *¿Cómo se puede lograr?*, *Estrategias para la didactización de MRL* y *De cómo potenciar el uso de MRL didactizados en el campo de la enseñanza del español como L2*.

### 9.1 ¿Qué se necesita?

- Establecer distinciones claras frente al objetivo que tiene producir materiales de revitalización y materiales didácticos de enseñanza de lenguas. Esto debido a que, a pesar de que los MRL tienen un fin de preservación de la lengua, en ocasiones son empleados como

materiales de enseñanza de segundas lenguas, aun cuando no se encuentran debidamente ajustados para tal fin.

- Promover mayor articulación entre entidades gubernamentales educativas, instituciones privadas y proyectos educativos comunitarios, para la construcción de materiales educativos que impacten la enseñanza del español como segunda lengua a comunidades indígenas. Ello demanda una voluntad más allá de la creación de leyes que amparen la producción de materiales de aprendizaje pues, como se ha visto, esto resulta insuficiente. Se requiere una infraestructura que fomente programas de investigación etnolingüística y documental de las lenguas nativas y segundas lenguas, además de la producción de materiales en este campo.

- Propiciar espacios para la formación y capacitación docente que proporcionen baterías de herramientas (actividades, programas, modelos de aprendizaje, recursos, guías para uso del docente, etc.) para ser empleadas en la construcción de dichos materiales. El resultado de estos espacios de formación debe certificar la adquisición de las competencias necesarias en el personal docente, para asumir la elaboración de materiales de enseñanza en línea con el currículo escolar y las necesidades que demandan los aprendientes en el aula de clases.

- Precisar contenidos curriculares y derechos básicos de aprendizaje coherentes con el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y con los discursos pedagógicos de la Educación Intercultural Bilingüe y Educación Propia. La claridad en estos contenidos facilitaría la producción de materiales con secuencias temáticas progresivas, atendiendo a diferentes grados de conocimiento de la lengua. Asimismo, resulta necesario ahondar en la creación de un Marco Común de Referencia para las lenguas indígenas, dado que, la no existencia de este

genera la utilización del Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (MCER) y la clasificación por niveles que este ofrece.

- Fortalecer la accesibilidad a contenidos digitales y garantizar la multimodalidad de la producción de materiales didactizados. Resulta necesario cerrar la brecha social existente frente a la escasa competencia digital que poseen los miembros de comunidades indígenas en Colombia. Para ello, se requiere mayor cobertura para estas comunidades, así como procesos de capacitación que les permita acceder a dichos contenidos.

## **9.2 ¿Cómo se puede lograr?**

- Reposicionar el lugar de los discursos educativos de educación propia y educación intercultural bilingüe (Etnoeducación), a través de estrategias como la producción de materiales educativos contextualizados a las necesidades de aprendizaje en el campo de las segundas lenguas. Dicho reposicionamiento favorecería la construcción de alternativas reales que fortalecieran los procesos de enseñanza – aprendizaje de comunidades indígenas colombianas.

- La existencia de normatividad que ampare la protección de lenguas nativas y la enseñanza del español como segunda lengua a indígenas no es suficiente cuando no existen garantías de calidad y mayor inversión estatal. Sobre este punto, para lograr que la producción de materiales didactizados tengan relevancia en el contexto educativo del español como L2, el Estado debe garantizar inversión suficiente para financiar procesos de producción de materiales de manera que sean distribuidos en las comunidades y no sólo queden como elementos de consulta en bibliotecas o centros de estudio.

- Los materiales didactizados deben fomentar una articulación intercultural de los contenidos, evitando caer en una mera exposición pluricultural de los mismos. Los materiales

deben ofrecer al aprendiente la posibilidad de conocer la lengua, prácticas, saberes y situaciones comunicativas de otras culturas para poder reflexionar sobre estas y sobre su propia cultura.

- Articular el contenido de los materiales de revitalización lingüística con materiales educativos para la enseñanza de español como segunda lengua es una tarea necesaria y muy provechosa. Como se ha observado, los materiales de revitalización ofrecen mucho contenido susceptible a ser didactizado con fines educativos en el campo de la enseñanza de lenguas; esta articulación fomentaría la adecuación de los contenidos, el aprovechamiento de recursos de enseñanza y ofrecería estrategias concretas para desarrollar en el aprendiente las competencias necesarias dentro de su proceso de aprendizaje.

### **9.3 Estrategias para la didactización de MRL**

Los materiales de revitalización son particularmente útiles en el proceso de promoción de la diversidad lingüística y reposicionamiento sociopolítico de las lenguas (Flóres , Córdova , & Cru, 2020). Puede decirse que ocupan un lugar relevante en la discusión existente frente al fenómeno de desaparición o riesgo en el que se encuentran las lenguas indígenas colombianas. Al mismo tiempo, dichos materiales reconocen la coexistencia de estas lenguas nativas en conjunto con el español como una segunda lengua dentro de la vida de los miembros de las comunidades indígenas colombianas.

No obstante, en términos del uso, el aprovechamiento de estos materiales ha afrontado dificultades de diversa naturaleza. Una de la más importantes es que, a pesar de que presenta contenidos de tipo lingüístico y cultural que revelan una relación (aunque no implícita) con el campo de la enseñanza de lenguas, estos no han sido suficientemente explorados o no al menos de una forma metódica y organizada. Por tal razón, esta guía ofrece una serie de

recomendaciones para didactizar el contenido lingüístico y cultural de los materiales de revitalización con fines de preservación de la lengua nativa y la enseñanza del español como segunda lengua.

### **9.3.1 Estrategias para la didactización de contenidos lingüísticos**

- Es recomendable utilizar formas de registro gráficas que acompañen la forma alfabética escrita de los materiales de revitalización, es decir introducir la escritura por medios pictográficos. Las formas de registro gráfico vinculan al lector y/o aprendiente a una experiencia de lectura previa a la escritura, más cuando no hay comprensión de las formas alfabéticas de la lengua nativa o del español escrito. Además, como se ha visto, funcionan como un input atractivo para el caso de los miembros de comunidades indígenas, donde las representaciones gráficas (símbolos y en especial los dibujos) ocupan un papel preponderante. La introducción de estas formas de registro evita reducir el aprendizaje de la lengua a una perspectiva alfabética y escrita.

- La oralidad como práctica ancestral y generacional ocupa un lugar relevante en la colectividad de las comunidades indígenas colombianas. Es por ello que resultaría necesario incluir una mayor cantidad de muestras oralizadas del contenido presentado en los MRL. Para la recopilación de dichas muestras puede acudir a miembros de las comunidades como sabedores, líderes o cualquier otra persona indígena que pueda contribuir con su conocimiento. Estas muestras orales también pueden ser extraídas de situaciones cotidianas de comunicación que sostengan diferentes miembros indígenas e incluso pueden ser puestas en interacción con muestras de participantes externos a las comunidades: de otras comunidades o pertenecientes a un contexto cercano donde se hable, por ejemplo, hablantes de español. Dichas muestras audio-orales pueden almacenarse no solamente en medios

magnéticos como CD, sino también a través de medios multimodales como enlaces de acceso tipo QR, nubes de almacenamiento, carpetas compartidas entre otras. Además, estas muestras oralizadas podrían tener un formato bilingüe que permitiera la interacción de la lengua nativa con el español como segunda lengua, de la misma manera que lo hacen los materiales de revitalización en su formato escrito.

- Se recomienda profundizar el abordaje de los contenidos que se realiza a nivel semántico y fonético. Frente al nivel semántico, los MRL solamente presentan listas de contenido léxico (vocabulario) con su respectiva traducción en lengua nativa y español. Por su parte, a nivel fonético, sólo se encuentran algunas grabaciones de narraciones en lenguas nativas indígenas. En consecuencia, dentro del proceso de didactización del material conviene abordar contenido semántico que dé cuenta de expresiones como fórmulas fijas, modismos, carácter polisémico de las palabras, entre otras; mientras que, para el nivel fonético convendría explorar las unidades de sonido de las lenguas indígenas y español (de forma contrastiva), junto con sus equivalencias y sonidos distintivos, además de aspectos suprasegmentales de cada lengua como son la entonación, acento, ritmo, entre otros.

- Incluir en los materiales didactizados contenido correspondiente al nivel morfosintáctico y pragmático de la lengua. Del nivel morfosintáctico, relacionado con la creación y consolidación de alfabetos y gramáticas de las lenguas indígenas (para el caso de la L1) y la organización interna de las palabras y su modificación, tipos de oraciones, partes y constituyentes de las oraciones (para el caso de la L1 y L2). Del nivel pragmático, el conocimiento del usuario frente a cómo los mensajes se organizan y estructuran, se usan de acuerdo con su función comunicativa y se secuencian según la interacción en una situación comunicativa específica (turnos de palabra). Ambos niveles resultan necesarios dado que, por un lado, fortalecen el conocimiento de sistema lingüístico de las lenguas y, por el otro,

ofrecen elementos para el análisis de la lengua viva, la lengua comunicable y no sólo la lengua en términos del acervo literario oral.

- Conviene explorar los diferentes ámbitos en los cuáles puede usarse las lenguas nativas y el español. Para ello, puede partirse por distinguir cuáles ámbitos son más cercanos a las lenguas nativas y cuáles al español. En tal sentido, ha de verificarse cuáles son los ámbitos más recurrentes en los MRL (por ejemplo, el personal – familiar y el educativo) y cuáles en la lengua española (público y profesional – laboral). Ello permitirá diseñar actividades orientadas a determinados fines específicos o aprendizaje localizados. Los recursos ofrecidos por los materiales de revitalización pueden funcionar como input, aunque también es necesario explorar recursos más cercanos al habla cotidiana.

- El ámbito espiritual-cosmogónico es parte esencial de la cosmovisión de las comunidades indígenas, tal y como puede observarse en gran parte de las narraciones que se encuentran en los MRL. Por consiguiente, deben agregarse actividades que se orienten a abordar este ámbito y para ello, debe acudir a muestras en diferentes formatos (oral, escrito, gráfico) ofrecidas por los materiales. Además, este ámbito resulta interesante y potencialmente didáctico, ya que permite la interacción de saberes ancestrales y rituales puestos en conversación con saberes religiosos externos (previo consentimiento y autorización por parte de los miembros de las comunidades) como lo son aquellos cercanos a la lengua española para poder establecer comparaciones, ejercicios de contraste, semejanza y diferencias, entre otros.

- Tener en cuenta tipologías textuales que no han sido abordadas en los materiales de revitalización lingüística. Los MRL muestran un alto grado de contenido relacionado con la tipología narrativa y los tipos de textos específicos asociados a esta. No obstante, adolece de

tipologías textuales de diálogo, explicativas, descriptivas y argumentativas. Por consiguiente, para su respectiva didactización, es preciso incluir muestras textuales de las tipologías textuales en cuestión dado que, por un lado, enriquecen la diversidad de textos a los cuáles puede acceder los aprendientes y por otro, impactan positivamente el desarrollo de la competencia lingüística y pragmática del aprendiente.

- Garantizar un formato bilingüe para el material didactizado. Esta recomendación aplica para inputs en formato oral y escrito y busca que el contenido y actividades propuestas dentro del proceso de didactización fomente en el aprendiente una interacción entre la lengua nativa y el español como segunda lengua. Dicha interacción legitima el proceso de revitalización y reposiciona el estatus sociolingüístico y político de la lengua minorizada (la lengua nativa), al tiempo que fomenta el uso de una segunda lengua a través de procesos como la alternancia de códigos, la exposición de vocabulario nuevo, identificación de errores por sobregeneralización de reglas, ejercicios de comparación, entre otros.

### **9.3.2 Estrategias para la didactización de contenidos culturales**

- Hacer de la interculturalidad en la educación una propuesta real y no discursiva. Generalmente los materiales de revitalización lingüística se autorreconocen como interculturales; no obstante, pueden situarse más en una perspectiva monocultural o multicultural. Por esta razón, a pesar de que los contenidos culturales que presenten los materiales se encuentren en estas perspectivas, durante la didactización corresponde ajustarlos para que evidencien un diálogo y convivencia entre varias culturas (la cultura del aprendiente y la cultura meta del español como L2). Entonces, la didactización del material de revitalización debe ser una invitación a la diversidad cultural, la exploración de la cultura propia y la cultura de otros, ambas en un plano de equilibrio y entendimiento mutuo.

- El material didactizado debe ser funcional a las necesidades de los aprendientes indígenas. Vincular este material con contenidos culturales cercanos a los aprendientes los relaciona de una forma emocional y genera actitudes positivas hacia el aprendizaje de una segunda lengua. Además, fortalece la competencia intercultural del aprendiente, permitiéndole adquirir las habilidades y destrezas necesarias para desenvolverse con mayor facilidad en situaciones comunicativas interculturales a las cuales, probablemente, se ve expuesto en su cotidianidad.

- Debe existir complementariedad entre los referentes culturales que presenta el material didactizado. Sucede con frecuencia que los materiales de revitalización lingüística presentan una perspectiva sólo desde el referente cultural indígena de la comunidad en cuestión. Los saberes, creencias, prácticas y demás conocimientos de la comunidad se enriquecen al tener interacción con los saberes externos a la misma, conocimientos más cercanos a la cultura del español, con las variaciones regionales que están presente de acuerdo con su contexto. En consecuencia, el material didactizado debe presentar no sólo un referente cultural, sino varios, haciendo de este una categoría dinámica e interactiva.

- Para la didactización de materiales de revitalización debe garantizarse el proceso de coautoría intercultural. Esto quiere decir que los miembros de las comunidades indígenas deben involucrarse en los diferentes procesos de recopilación de las narraciones, traducción, transcripción, grabación de muestras orales y producción gráfica del material. Los participantes de las comunidades no necesariamente deben pertenecer al sector educativo, pero si deben ejercer algún rol activo dentro de la comunidad, ya sea en el contexto de los asentamientos ubicados en el territorio o de los cabildos existentes en los lugares urbanos donde residen. La coautoría es otra de las razones que valida la perspectiva intercultural del

material didactizado, puesto que, garantiza un proceso de construcción colaborativo en el que la participación indígena está en simultaneidad con el apoyo de entidades gubernamentales o alianzas público – privadas vinculadas a la producción del material educativo.

- Reconocer la transversalidad de la lengua y la cultura en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. De igual manera que hay una coexistencia entre el proceso de revitalización lingüística de las lenguas indígenas respecto a la enseñanza de español como segunda lengua, existe una necesidad de inmiscuir no sólo los aspectos lingüísticos de la lengua (morfosintácticos, léxico – semánticos, fonéticos) sino también culturales de la misma. La articulación de lengua y cultura favorece la construcción de actividades basadas en un aprendizaje real y contextualizado de una lengua, permitiendo, como ya se ha mencionado, que el aprendiente sea competente para desenvolverse en variedad de situaciones comunicativas.

- Vincular contenido representativo de la lengua como lo son los aspectos de vida cultural (AVC) de diferentes comunidades indígenas, de indígenas en el contexto urbano y la cultura hispanohablante en el contexto colombiano dentro del material didactizado. Como se ha insistido, el aprendizaje de una lengua no supone la pérdida de la propia cultura, por ende, abordar los AVC indígenas permite contrastar elementos como la cosmovisión, espiritualidad, saberes, creencias, prácticas diarias, celebraciones, salud, etc. Además, este contenido es relevante para plantear ejercicios hipotéticos en los que los aprendientes se pregunten acerca de cómo se dan estos aspectos fuera de su entorno o indaguen acerca del porqué se dan de determinada forma.

- Propender que las actividades que surjan durante el proceso de didactización se vinculen la revitalización de la lengua nativa indígena y el aprendizaje del español, a través

de estrategias que fomenten la interacción entre aprendientes por medio de manifestaciones cercanas a la cultura indígena colombiana como son la danza, la música, la pintura, el dibujo, el tejido, la bisutería, entre otras prácticas relevantes en su contexto. El material didactizado debe ser un pretexto para un quehacer práctico, más que una cartilla para llenar información lingüística escrita. Además, debe provocar el aprendizaje colaborativo vinculando grupos de aprendientes y maestros durante el proceso de aprendizaje y de mediación lingüística y cultural.

- Incluir dentro del material didactizado actividades orientadas al fomento del activismo pedagógico, es decir actividades en las cuales los aprendientes tengan un rol activo y se interesen por su propio aprendizaje. Ello demanda establecer un vínculo entre la lengua objeto de aprendizaje y las practicas relevantes en su contexto de vida. Por consiguiente, actividades como el diseño de cartografías sociales, representaciones gráficas simbólicas, ejercicios de contar historias, realización de murales de pensamiento, elaboración de microproducciones fílmicas, ejercicios de comparación de saberes culturales, así como el desarrollo de proyectos como la creación de una huerta, entre otros, fomentan procesos de aprendizaje de la lengua vinculados a motivaciones, intereses y saberes vinculados a la vida de los aprendientes.

#### **9.4 De cómo potenciar el uso de MRL didactizados en el campo de la enseñanza del español como L2**

Finalmente, se presentan algunas sugerencias orientadas a potenciar el uso de los materiales didactizados en el contexto de enseñanza – aprendizaje de las segundas lenguas:

- El proceso de didactización de materiales de revitalización demanda una actualización constante. La construcción de material didactizado no debe verse como un

ejercicio terminado; al contrario, dichos materiales requieren ajustes periódicos de acuerdo con los resultados que arrojen en el proceso de aprendizaje de los aprendientes.

- La didactización del material es sólo una parte del proceso. Se requiere un esfuerzo financiero para garantizar su difusión tanto física como digital. Para garantizar esto, es papel del Estado propender por condiciones de su accesibilidad que faciliten la cantidad de materiales necesarios, así como de recursos tecnológicos que faciliten su aprovechamiento a través de medios virtuales.

- Los materiales didactizados deben ser herramientas que se encuentren dentro de los recursos contemplados en los programas y lineamientos curriculares de las comunidades. Al incluirlos dentro del currículo se asegura la continuidad del proceso de aprendizaje haciendo uso de estos y evita la pérdida de su valor o que estos sean archivados y entren en desuso.

- Los materiales deben ser pensados de manera que transversalicen lo cognitivo, procedimental y actitudinal. Lo cognitivo en tanto la relevancia de los saberes, conceptos y conocimientos puestos en el material para adquirir determinadas competencias; procedimental en cuanto las acciones propuestas dentro del material para la consecución de una determinada destreza y lo actitudinal con relación a cómo los diferentes agentes vinculados al proceso de enseñanza – aprendizaje interpretan el uso del material didactizado y se sienten motivados al utilizarlo.

- Aunque existe una discusión previa frente la necesidad de reposicionar la normatividad existente en el campo de enseñanza de lenguas a indígenas, la construcción de materiales educativos para la enseñanza de una L2 debe acogerse a las políticas y directrices del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP. De igual manera, debe ser coherente con los

discursos educativos existentes: Educación propia y Educación Intercultural Bilingüe o Etnoeducación.

## 10. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS A FUTURO

En el marco de esta investigación, dentro de este apartado final se presentan los principales hallazgos, limitaciones y recomendaciones para investigaciones futuras. Para empezar, conviene señalar que esta investigación tuvo como propósito diseñar una guía de recomendaciones para la didactización de materiales de revitalización de lenguas indígenas y que estos puedan ser usados en el campo de la enseñanza de español como segunda lengua. Para dar consecución a este propósito, la investigación atravesó por diferentes fases dentro de las cuales se destacan algunos aspectos relevantes.

En primer lugar, fue relevante el ejercicio de definir el concepto de *material de revitalización* puesto que, la bibliografía existente respecto a este tema no dejaba del todo zanjados los alcances de dicho término. Esto obedece a que la información encontrada hace referencia al proceso de revitalización lingüística (Flores, Cordova y Cur, 2020) y a las buenas prácticas que se dan en este proceso (Flores Farfán, 2011, 2013, 2015), más no a la definición de un material de texto creado explícitamente para el ejercicio de revitalización.

En cuanto al proceso de recolección y caracterización, se realizó una búsqueda orientada a encontrar la mayor cantidad posible de materiales de revitalización en el campo de las lenguas indígenas colombianas. Ello representó la realización de una búsqueda por medios físicos y digitales que permitió la recopilación de 25 materiales en total. Varios de estos materiales fueron encontrados a través de medios físicos, pero en su mayoría se accedió a sus versiones digitales. Este proceso tomó más tiempo del presupuestado debido a que, inicialmente, no existía una forma sistemática de búsqueda; fue hasta que empezaron a encontrarse algunos materiales que se estableció una revisión por características como la editorial, año de publicación reciente e intervención de alguna entidad estatal.

Posteriormente, surgió el primer instrumento que fue el *Formato de criterios de revitalización para materiales recolectados*, el cual permitió caracterizar en un primer momento los materiales recolectados a partir de criterios lingüísticos y culturales extraídos de algunos referentes teóricos consultados (razón por la cual este instrumento no requirió pasar por un proceso de validación). Esta caracterización también tomó mayor tiempo del establecido dado que, inicialmente, este instrumento fue diseñado en formato Word, lo que dificultó la obtención de los datos. Por ende, fue necesario el cambio de formato del instrumento a un documento en Excel que facilitó la realización de tablas dinámicas y gráficas para la presentación de los datos y permitió comprender la utilidad de esta hoja de cálculo para la manipulación y presentación de información tanto cualitativa como cuantitativa.

La aplicación de este primer instrumento permitió definir los 10 materiales definitivos para su análisis a través de la aplicación de una *Matriz de caracterización y análisis de manuales de revitalización de lengua*. El diseño y consolidación de esta matriz fue uno de los momentos más importantes y extensos de la investigación en vista de que requirió un esfuerzo en consolidar categorías de análisis extraídas de la revisión bibliográfica realizada en el marco teórico, vinculadas también al ejercicio de didactización del cual se esperaba surgiera la guía de recomendaciones.

Dada la extensión de esta matriz y la especificidad que demandaba el tratamiento de cada una de sus categorías, tuvo que pasar por un proceso de validación que garantizara la fiabilidad de este instrumento de investigación. Durante este proceso, tres expertas en el tema ofrecieron apreciaciones para el ajuste de la matriz a partir de los criterios de *claridad, relevancia, coherencia y suficiencia*. Esta validación fue realmente útil y ofreció ajustes

necesarios para el instrumento, además de que permitió la adición de un segmento de la matriz dedicado exclusivamente al análisis de la *potencialidad didáctica* de los materiales; segmento muy necesario en la discusión del proceso de didactización de los mismos.

En definitiva, cada uno de estos instrumentos constituye una parte fundamental en el proceso de la presente investigación y, al mismo tiempo, se establecieron como un recurso de gran ayuda en el proceso de caracterización y análisis de materiales de revitalización lingüística, contribuyendo así a enriquecer los estudios realizados en este campo de estudio y ofreciendo instrumentos que bien pueden ser tomados tal cual o ser adaptados a las necesidades que demanden próximas investigaciones.

Con respecto al análisis de los datos aportados por los instrumentos de investigación, especialmente, por la matriz de caracterización y análisis, se pudo concluir que los materiales de revitalización propenden por la revitalización y preservación de las lenguas indígenas y al mismo tiempo, busca establecer nexos con el español como segunda lengua. Al mismo tiempo, se encontró que los materiales de revitalización no son ajenos a su uso en el contexto educativo, aun cuando se supone que no son diseñados con propósitos de enseñanza o aprendizaje de lenguas. Los datos recolectados permitieron observar que, contrario a lo que inicialmente se pensaba dentro de esta investigación, los materiales de revitalización si son empleados en el contexto educativo e incluso nacen dentro de propuestas realizadas por proyectos educativos comunitarios pertenecientes a las mismas comunidades indígenas que se vinculan con iniciativas estatales, como es el caso de todos los materiales publicados en la colección de *Río de Letras, Territorios Narrados – PNLE: Bamachigà, Kutx yuwe, Sikuanipe-liwaisiani, Ipx kwet peku’j*. Por consiguiente, se encuentra que una de las mayores dificultades de estos materiales es su uso en el contexto educativo sin un previo ajuste

didáctico o didactización, conclusión que se corresponde con los resultados de investigaciones precedentes (Camelo, 2010; Carrillo, 2016; Rodríguez y Argüello, 2015; Benavides y Cabiedes 2020).

También se puede concluir que, en la actualidad, no existen las garantías y condiciones necesarias para la producción, distribución y uso de materiales de revitalización en el contexto de la educación indígena. Esto debido a que no se cuenta con la suficiente infraestructura y financiación para incluir en el proceso educativo de los aprendientes indígenas materiales de revitalización y también los posibles materiales que fueran didactizados. Para que esta situación cambie, se requiere una voluntad del Estado y del Ministerio de Educación Nacional, no solamente para garantizar leyes que avalen la producción de este tipo de materiales, sino también garantizar la financiación necesaria para llevar estos proyectos a cabo, impactando positivamente el *Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)*.

Otra de las conclusiones a las que se llega es la existencia de un vínculo entre lenguas nativas, cultura y español como segunda lengua (L2) que presentan los materiales de revitalización; vínculo que podría ser explotado en el contexto de la enseñanza del español como segunda lengua, pero que requiere del aporte de una perspectiva intercultural (más pragmática que discursiva) que permita establecer una conversación entre el conocimiento de la cultura indígena (dentro y fuera de su territorio), la cultura indígena en contextos urbanos y la cultura del contexto hispanohablante con la que se relaciona la comunidad.

Asimismo, se concluye que respecto al Sistema Educativo Indígena Propio (SIEP) y los discursos educativos de *educación propia* y *educación intercultural bilingüe (etnoeducación)*, existe la necesidad de consolidar un marco común de referencia para las

lenguas indígenas, puesto que la ausencia de éste dificulta la clasificación y organización de los contenidos lingüísticos y culturales que resultan necesarios para su aprovechamiento en el campo del español como L2. Una organización curricular más clara facilita no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y la segunda lengua, sino también la construcción de materiales didactizados que acompañan el proceso educativo.

Todas estas observaciones se relacionan también con el fin último de esta investigación: la generación de una guía de recomendaciones para la didactización de materiales de revitalización. Estas recomendaciones constituyeron el soporte de la guía para la enseñanza del español como segunda lengua a indígenas y permitieron ofrecer algunas estrategias de didactización a nivel lingüístico, intercultural y pedagógico. Además, los resultados previos facilitaron brindar recomendaciones respecto a cómo potenciar el uso de los materiales didactizados en el contexto de la enseñanza de español como L2.

No obstante, a pesar de haber realizado la guía de recomendaciones, se encontraron limitaciones para ofrecer orientaciones específicas vinculadas al desarrollo curricular del SIEP, puesto que, como se ha venido mencionando, este sistema no goza de tanta claridad respecto a la organización del contenido curricular.

Por otra parte, no pudo realizarse una muestra didáctica de uno de los materiales didactizados como preliminarmente se había propuesto. Esto debido a que, dentro de los resultados se encontró la necesidad de que el proceso de didactización estuviera mediado por una coautoría intercultural, es decir, que estuvieran involucrados miembros de las comunidades durante una o varias de las fases de producción del material. En consecuencia, a pesar de la utilidad que una muestra didáctica hubiera reportado para el mayor entendimiento y aplicabilidad de la guía, no pudo realizarse la elaboración de la misma.

De manera semejante, se encontraron varios materiales de revitalización adicionales posteriores al proceso de recopilación y caracterización de los mismos. Esto supuso la dificultad de que no pudieran incluirse dentro del proceso de revisión y análisis y así, pudieran haberse perdido hallazgos o resultados adicionales a los aquí expuestos. En ese sentido, se invita a la formulación de futuras investigaciones relacionadas con la realización de estados del arte de materiales de revitalización de lenguas indígenas en Colombia, los cuales contribuirían a enriquecer el conocimiento sobre el tema y fomentarían la construcción de un corpus al respecto.

Finalmente, se invita a seguir investigando el potencial uso de los materiales de revitalización en el campo de la enseñanza de español como segunda lengua, el papel que juega la interculturalidad en la construcción de materiales didactizados y los procesos de preservación cultural de las comunidades indígenas, pues, sin resquicio a duda, son campos de investigación poco explorados y de gran importancia en el contexto educativo, lingüístico, cultural y político colombiano.

## 11. ANEXOS

### Anexo 1

Formato de criterios de revitalización para materiales recolectados

INFORMACIÓN DEL MANUAL						
	Título:	Año	Ciudad	Autor (es)	Editorial	Páginas
1						

I. ABORDAJE LINGÜÍSTICO DEL MRL							
<b>1. Evita la sustitución lingüística.</b>				<b>2. Documenta y describe la lengua.</b>			
¿Aplica?	Página	Sección	Observaciones	¿Aplica?	Página	Sección	Observaciones
<b>3. Introduce la escritura a través de medios pictográficos.</b>				<b>4. Potencia el valor simbólico de la escritura.</b>			
¿Aplica?	Página	Sección	Observaciones	¿Aplica?	Página	Sección	Observaciones
<b>5. Promueve estrategias que articulan el fortalecimiento</b>				<b>6. El material escrito se encuentra acompañado de algún</b>			
¿Aplica?	Página	Sección	Observaciones	¿Aplica?	Página	Sección	Observaciones
<b>7. Permite su distribución como un corpus revitalizado.</b>				<b>8. Posee un formato bilingüe.</b>			
¿Aplica?	Página	Sección	Observaciones	¿Aplica?	Página	Sección	Observaciones

II. ABORDAJE CULTURAL DEL MRL							
-------------------------------	--	--	--	--	--	--	--



**Anexo 2**

*Matriz de caracterización y análisis de manuales de revitalización de lengua (MRL)*

1. INFORMACIÓN DEL MANUAL							
Título:	Año	Ciudad	Autor (es)	Editorial	No.Edición	Páginas	ISBN
1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8
1							

**2. Información general del MRL**

2.1 Público objetivo:				2.2 Público a quien está dirigido	2.3 El material es producido por:				2.3.5 Nombre de la entidad, institución, convenio o comunidad:
1	2	Objetivo	Otro ¿Cuál?		1	2	Producido por:	Otro ¿Cuál?	
2.1.1.1	2.1.1.2	2.1.1	2.1.2	2.2	2.3.1	2.3.2	2.3.3	2.3.4	2.3.5
		Lengua nativa (L2)					Entidad o alianza pública-Comunidad o		

2.4 Comunidad a la que va dirigido el material	2.5 Lengua(s) objeto del material.	2.6 Material bilingüe
2.4	2.5	2.6

**3. Abordaje lingüístico del MRL**

3.1 Forma en la que se acompaña el registro escrito en el material			3.1.1 ¿El material presenta una forma estandarizada de la	3.1.2 El registro de la L1 indígena comprende una forma	3.1.3 ¿El material presenta el registro escrito como un corpus de revitalización?	3.1.4 ¿Potencia la oralidad a través de la escritura?	3.1.4.1 ¿Cómo la potencia?
1	2	Forma					
3.1.1.1	3.1.1.2	3.1	3.1.1	3.1.2	3.1.3	3.1.4	3.1.4.1
		Gráfica o visual					

### 3.2 Documenta y describe la lengua a nivel

Morfosintáctico	Ejemplo y página:	Léxico – semántico	Ejemplo y página:	Fonético	Ejemplo y página:	Pragmático	Ejemplo y página:	No la documenta ni la describe	Resumen
3.2.1	3.2.1.1	3.2.2	3.2.2.1	3.2.3	3.2.3.1	3.2.4	3.2.4.1	3.2.5	3.2
									LEFO

### 3.3 Ámbitos de uso del material

Personal	Ejemplo y página:	Público	Ejemplo y página:	Profesional	Ejemplo y página:	Educativo	Ejemplo y página:	Otro, ¿Cuál?	Resumen
3.3.1	3.3.1.1	3.3.2	3.3.2.1	3.3.3	3.3.3.1	3.3.4	3.3.4.1	3.3.5	3.3
									PEPÚED

### 3.4 Tipología textual abordada

Narrativa	Ejemplo y página:	Descriptiva	Ejemplo y página:	Argumentativa	Ejemplo y página:	Explicativa	Ejemplo y página:	Diálogo	Ejemplo y página:	Otro, ¿Cuál?	Resumen	¿Hay una secuencia textual dominante?	De ser afirmativa, ¿Cuál?
3.4.1	3.4.1.1	3.4.2	3.4.2.1	3.4.3	3.4.3.1	3.4.4	3.4.4.1	3.4.5	3.4.5.1	3.4.5	3.4	3.4.6	3.4.6.1
											NADEEX		



5 Potencialidad Didáctica										
5.1 El material es			5.2 Tipo de material		5.3 ¿Es un contenido representativo de la lengua?		5.4 ¿Qué tipo de contenido gráfico o visual presenta?			
El material es	¿El material es producido con objetivo didáctico?	¿Fomenta el interés y motivación hacia la	Tipo de material	Ejemplo y página	¿Es un contenido representativo de la	¿Los contenidos pueden ser usados como	¿Qué tipo de contenido gráfico o	¿Los contenidos gráficos son producidos en colaboración de	¿Los contenidos gráficos se vinculan a la composición de	
5.1.1	5.1.2	5.1.3	5.2.1	5.2.2	5.3.1	5.3.2	5.4.1	5.4.2	5.4.3	

**6. Observaciones**

### Anexo 3

#### Materiales de revitalización recopilados inicialmente – Datos Bibliográficos

INFORMACIÓN DEL MANUAL						
	Título:	Año	Ciudad	Autor (es)	Editorial	Páginas
1	<i>Baud Mos: Arrullos, cantos, juegos y rogativas Wounaan</i>	2021	Bogotá	MinCultura, Instituto Caro y Cuervo, Cabildo Wounaan Nonám	Nomos S.A.	53
2	<i>Cuentos y arrullos del folclor indígena y campesino colombiano</i>	2013	Bogotá	ICBF, Ministerio de Cultura, Fundación Carvajal, Cerlalc, Fundación Rafael Pombo, Fundalectura	Leer es mi cuento	32
3	<i>Kai Yofuekakino Encantomo: Cuentos de El Encanto. Relatos de la tradición murui para niños</i>	2014		Ministerio de Educación Nacional, MEN	Río de letras. Territorios narrados PNLE	72
4	<i>Los arrullos de Jáamo y otros relatos para nuestros niños y niñas</i>		Bogotá	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF	Nomos S.A.	33
5	<i>Narraciones indígenas del desierto: Aküjuushi sulu 'u suummainpa 'a wayuu</i>	2018	Bogotá	Mercado Epieyú, Rafael	Norma	96
6	<i>Patas de armadillo, dientes de ratón: Canciones, juegos y relatos de los campesinos colombianos</i>		Bogotá	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF	Nomos impresores	33
7	<i>Putunkaa Serruma: Duérmete, pajarito blanco. Arrullos y relatos indígenas de cinco etnias colombianas</i>	2010	Bogotá	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF	Nomos impresores	33
8	<i>Tiki, Tiki, Tai: Arrullos, secretos y relatos de los Rrom colombianos</i>	2011	Bogotá	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF	Nomos impresores	33
9	<i>Unidad Didáctica EPERÁRÁ: Chonaara wedapena k'insia warrãra it'ee. Pensamiento de los mayores para niños y niñas.</i>	2018	Bogotá	Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital, Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia Gobierno Mayor	Secretaría de Educación Distrital.	21

10	<i>Una morena en la ronda: Arrullos, juegos y relatos de las comunidades afrocolombianas</i>	2011	Bogotá	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF	Nomos impresores	33
11	<i>Narraciones indígenas de la Sierra</i>	2016	Bogotá	Martínez de Llanos, Addy; García, Nelson	Norma	96
12	<i>Sopa de soles: Arrullos, cantos y juegos de las comunidades afros, indígenas y Rrom de Colombia.</i>	2011	Bogotá	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF	Fundalectura	66
13	<i>Pütchi Biyá Uai: Antología multilingüe de la literatura indígena contemporánea en Colombia</i>	2016	Bogotá	Rocha Vivas, Miguel	Imprenta nacional – Libro al viento	103
14	<i>Kamëntsábe ainán y biánëj: Tejido y vida kamëntsá</i>	2020	Colombia	Institución Etno Educativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntsá	Panamericana Formas e Impresos, SA	49
15	<i>¡Tortugueta, vení bailá! Antología de tradición oral colombiana para la primera infancia.</i>	2013	Bogotá	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF	65
16	<i>Cuentos y arrullos del folclor afrocolombiano</i>	2020	Bogotá	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, Ministerio de Cultura, MEN	Leer es mi cuento	53
17	<i>De agua, viento y verdor 2: Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas</i>	2017	Bogotá	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, Ministerio de Cultura, MEN	Gobierno de Colombia; de cero a siempre; Todos por un nuevo país; Fundalectura	112
18	<i>Kutx yuwe: Palabra y tul nasa</i>	2015	Bogotá	Docentes de la comunidad nasa de San José de Tierradentro.	Río de letras. Territorios narrados PNLE	53
19	<i>Zuy Zuy luuɕkwe: Kwe'kwe'sx ipx kwetuy piyaaka. Esmeraldita: Aprendamos desde nuestro fogón.</i>	2010	Colombia	Curieux, Tulio; Farfán, Mabel; Cabildo Indígena Resguardo La Paila-Naya Municipio Buenos Aires – Cauca		72
20	<i>Narraciones Indígenas de la Selva</i>	2017	Bogotá	Kuiru Naforo, Juan	Norma	96
21	<i>Sikuani pe-liwaisianü: Relatos de la tradición sikuani</i>	2015	Bogotá	Docentes Y Estudiantes De La Comunidad Sikuani De Awariba Y Domoplanas	Rio de Letras. Territorios Narrados PNLE	66

22	<i>Ipx kwet peku'j: Alrededor de la tulpa. Creencias y costumbres de los mayores nasa</i>	2014	Bogotá	Tumbo, Luz Eneida	Rio de Letras. Territorios Narrados PNLE	66
23	<i>Jintulu Wayuu: Guajirita</i>	2014	Bogotá	Peláez Wouliyyu, Aminta	Rio de Letras. Territorios Narrados PNLE	66
24	<i>Bamachigà: Historias del bama</i>	2014	Bogotá	Docentes de la comunidad tikuna	Rio de Letras. Territorios Narrados PNLE	66
25	<i>Namoi kilelpe as'an c'ipik kin: Así contaban nuestros mayores</i>	2015	Cauca	Curieux, T. ;Gonzales, G.: Díaz, E.; Comunidad del Resguardo Indígena de Totoró	Universidad del Cauca	102

#### Anexo 4

##### Criterio No. 1: Evita la sustitución lingüística

1. Evita la sustitución lingüística.				
MRL No.	¿Aplica?	Página	Sección	Observaciones
1.	Sí	5	Presentación	El apartado de presentación menciona que “publicación que pretende ser un material de difusión y de fortalecimiento de la lengua y la cultura del pueblo wounaan nonám,” (p.5)
2.	Sí	3	Índice	El material apunta a rescatar el folclor colombiano, recopilando 17 arrullos, relatos y canciones de diferentes comunidades indígenas.
3.	Sí	11	Presentación	La presentación del texto declara que “el proyecto refuerza el trabajo de nuestros etnoeducadores por hacer de la lectura, la escritura y la oralidad herramientas reales para la revitalización de las lenguas nativas,”.
4.	Sí	4	Presentación	“Los arrullos de Jáamo está en correspondencia con intereses de reafirmación cultural que los pueblos han consignado en sus planes de salvaguarda y de vida; confluencia que se materializa porque intuitivamente los pueblos y comunidades saben que sus niños en primera infancia son la garantía de su continuidad como culturas diferenciadas”.
5.	Sí	9	Presentación	Como señala la presentación del material, todas estas narraciones fortalecen la conservación de la cultura wayuu y por ende también impactan positivamente en la revitalización de la lengua.
6.	N/A			Sigue siendo el español la L1.
7.	Sí	4	Presentación	“En los caminos que recorrimos nos encontramos con pueblos indígenas que tienen mucho por contarnos y decidimos oír sus historias y compartirlas con ustedes.”.
8.	Sí	6, 7	Los Rrom somos los hijos del viento, los gitanos	Lo hace presentando narraciones de la comunidad Rrom
9.	No			No presenta contenido en la lengua nativa epéřã pedée, salvo algunas palabras en esta lengua.
10.	Sí	6	Así recibimos a los niños en Palenque	Lo hace presentando narraciones de la comunidad palenquera.
11.	Sí			
12.	No			No presenta contenido en alguna de las lenguas nativas de las comunidades involucradas.
13.	Sí	12	Con los pies en la cabeza	“Así es este libro, cuyas dos partes pueden ser leídas en seis lenguas diferentes (wayuunaiki, camëntsá, quechua, uwa, uitoto minika y español)”.

14.	Sí	9	Introducción	“Presentamos el resultado de este trabajo enabuatëmbayëngabtak de unir mutuamente voluntades, sueños, esperanzas y alegrías, desde el ser y el hacer, donde se reconoce, valora y celebra la lengua.”
15.	Sí	6, 7	Contenido	El material pretende rescatar la lengua escrita y oral de cada comunidad indígena en cuestión.
16.	N/A			Lo hace presentando narraciones de la comunidad raizal en inglés, sin embargo, no corresponde a la comunidad seleccionada.
17.	Sí	9, 10	¿Cuál es el sentido de esta publicación?	El material promueve la preservación de la lengua escrita y oral de las lenguas nativas de cada comunidad indígena en cuestión. Ello se hace evidente a través de su formato bilingüe y las grabaciones de los relatos en la L1 indígena.
18.	Sí	9	Introducción	“Por su parte, Juan Carlos Pacho, Carlos Pacho, Carlos A. Musse, Edwin Mumucué, Joel Pacho, Gustavo Yonda y Natalia Caicedo escribieron y cuidaron las versiones de estos cuentos en nasa yuwe y castellano, tratando de mantener un lenguaje sencillo y teniendo en cuenta la manera de hablar en Tierradentro.”
19.	Sí	3	Introducción	El material fue construido para la enseñanza del nasa yuwe como segunda lengua.
20.	Sí			
21.	Sí	12	Introducción	“De extraordinaria importancia es entonces recopilar el acervo cultural indígena y, en el caso de su tradición oral, mucho más que oportuno trabajar en su preservación mediante la escritura, de manera que sea posible garantizar su difusión y se propicie la lectura y la escritura en lengua propia.”
22.	Sí	9	Introducción	Pretende crear conciencia sobre el lugar de las comunidades y la importancia de “invitar a los niños y jóvenes para que conozcan sus tradiciones y, aún más allá, iluminar este y otros territorios y a todos los demás lectores.”
23.	Sí	8	Introducción	“Además, este libro pretende servir como material de lectura para que nuestros niños wayuu puedan contar con una mejor educación bilingüe wayuunaiki-español. De esta manera, nuestros jóvenes podrán estudiar nuestra lengua y al mismo tiempo aprender español.”
24.	Sí	7	Sobre territorios narrados	“Al mismo tiempo, el proyecto refuerza el trabajo de nuestros etnoeducadores por hacer de la lectura, la escritura y la oralidad herramientas reales para la revitalización de las lenguas nativas, el fortalecimiento de la identidad cultural y la construcción de una educación pertinente y de calidad.”
25.	Sí	3	Introducción	“Esta cartilla presenta parte del trabajo realizado en el proceso de fortalecimiento y revitalización de nuestro idioma nam trik, que está en riesgo de desaparición puesto que solo lo hablan algunos de nuestros mayores y no ha sido transmitido a las siguientes generaciones.”

## Anexo 5

### Criterio No. 2: Documenta y describe la lengua

2. Documenta y describe la lengua				
MRL No.	¿Aplica?	Página	Sección	Observaciones
1.	Sí	6, 46	Introducción - Maach ěšâpdau	El material en su presentación e introducción documenta información general relacionada con la lengua y en la página 46 presenta el alfabeto Woun meu.
2.	Sí	3, 4	Índice, Madudu – Mariposa Azul	El documento presenta muestras de la lengua escrita de diferentes comunidades indígenas (piapoco, arhuaco, embera chamí, sáliba, entre otras), no obstante, no aporta información que facilite la comprensión de la lengua.
3.	Sí	8, 9	Índice	Describe la lengua al presentarla en cada una de las narraciones, no obstante, no aporta información que facilite la comprensión de la lengua. Al final del material ofrece un glosario de términos relacionados con palabras propias de la comunidad.
4.	Sí	6	Tatakwe luuçxkwe, mamakwe luuçxkwe	El formato bilingüe en las 5 lenguas indígenas nativas permite describir las lenguas, no obstante, el material no ofrece ninguna información que permita comprender el código escrito de cada lengua.
5.	Sí	7, 9, 90	Presentación, índice	Además de que describe la lengua a lo largo de las historias presentes en el material, posee un apartado denominado <i>¿Cómo es nuestra lengua?</i> donde se habla de la parte formal, fonética de su lengua y también aborda contenido léxico.
6.	N/A			Solamente se usa el español.
7.	Sí	8	Zúuwa idadakaimi: el picoteo del pájaro carpintero	El formato bilingüe en las 5 lenguas indígenas nativas permite describir las lenguas, no obstante, el material no ofrece ninguna información que permita comprender el código escrito de cada lengua.
8.	N/A			
9.	No			Todo el material está escrito en español.
10.	N/A			No está involucrada alguna comunidad indígena
11.	Sí			Además de que describe la lengua a lo largo de las historias presentes en el material, posee un apartado específico donde habla de la parte formal, fonética de su lengua y también aborda contenido léxico.
12.	No			No presenta contenido en alguna de las lenguas nativas de las comunidades involucradas; tampoco presenta apartados explicativos de la morfología y sintaxis de la lengua.

13.	Sí	8	Introducción	“Por la otra, y no menos importante, el lector tendrá la oportunidad de observar la directa transcripción ortográfica y sintáctica de estos mismos textos en sus lenguas originales”
14.	Sí	12	Tejido y vida kamëntsá	El formato bilingüe del permite documentar la lengua, no obstante, el material no ofrece ninguna información que permita comprender el código escrito de la misma. Al final del material ofrece un glosario de términos relacionados con palabras propias de la comunidad.
15.	Sí	36, 48, 50	Usuma janayari rua; Shinÿ tojuenatjëmb; Bay Kumun mikeywin	El formato bilingüe del permite documentar la lengua, no obstante, el material no ofrece ninguna información que permita comprender el código escrito de la misma.
16.	N/A			No está involucrada alguna comunidad indígena.
17.	Sí	9	Las lenguas: cantar, contar y soñar desde la diversidad	Según se menciona es una “colección que representa una de las tareas de documentación lingüística más significativas de los últimos años en país”.
18.	Sí	9	Introducción	“Hoy, como pueblo nasa de Tierradentro, nos sentimos complacidos de expresarnos en nasa yuwe y en castellano sobre lo que somos y de qué estamos hechos.” Al final del material ofrece un glosario de términos relacionados con palabras propias de la comunidad.
19.	Sí	5, 64	Contenido, Alfabeto nasa yuwe	Presenta el alfabeto nasa, sin embargo, no hay alguna explicación acerca del funcionamiento de la lengua o explicaciones fonéticas que orienten la pronunciación de esta. Además, cada unidad documenta la lengua con contenido léxico o literario.
20.	Sí			Además de que describe la lengua a lo largo de las historias presentes en el material, posee un apartado específico donde habla de la parte formal, fonética de su lengua y también aborda contenido léxico.
21.	Sí	15, 16, 17	La historia de Kusubaiwa	La documenta por su formato bilingüe, no obstante, no la describe en tanto no explica aspectos formales lingüísticos de la lengua sikuani. Al final del material ofrece un glosario de términos relacionados con palabras propias de la comunidad.
22.	Sí	13, 63, 64	Contenido, glosario	La documenta con los textos en formato bilingüe y el glosario al final del material. No obstante, no describe su alfabeto ni la parte gramatical y/o fonética de la lengua nasa yuwe.
23.	Sí	70, 71, 72	Glosario	La documenta con los textos en formato bilingüe y el glosario al final del material. No obstante, no describe su alfabeto ni la parte gramatical y/o fonética de la lengua wayunaiki.
24.	Sí	15, 135	Bamachigá, Glosario	La documenta con los textos en formato bilingüe y el glosario al final del material. No obstante, no describe su alfabeto ni la parte gramatical y/o fonética de la lengua tikuna.
25.	Sí	3	Introducción	“Unos de los objetivos de relevancia en el plan de vida es recuperar y fortalecer el uso y habla del nam trik, como idioma oficial en todo nuestro territorio”; para ello, la presente cartilla es evidencia del fortalecimiento de dicha lengua al describirla, aunque bien podría presentar explicaciones lingüísticas de la lengua en cuestión.

**Anexo 6***Criterio No. 3: Introduce la escritura a través de medios pictográficos*

<b>3. Introduce la escritura a través de medios pictográficos</b>				
<b>MRL No.</b>	<b>¿Aplica?</b>	<b>Página</b>	<b>Sección</b>	<b>Observaciones</b>
1.	Sí	14, 15	Nemchaain dam ñrr mam (Canción de los pajaritos)	En la muestra se observa una imagen que acompaña la narración la cual fue producida por Dawilio Durán, miembro de la comunidad.
2.	Sí	3, 4	Índice, Madudu – Mariposa Azul	El material presenta ilustraciones que acompañan cada una de las narraciones, las cuales están relacionadas con la temática de estas.
3.	Sí	11	Página legal - parlamento editorial; Presentación	Las narraciones están acompañadas de las ilustraciones de Fernando Hichamón.
4.	Sí	2		Los dibujos que presenta el material son pertinentes y se relacionan con aspectos culturales de cada una de las comunidades implicadas.
5.	Sí	11, 12, 13	Simbología Epieyuu, Juya'y sus sobrinos	Los dibujos que presenta el material son pertinentes y se relacionan con aspectos culturales de la comunidad wayuu.
6.	Sí			Acompaña los contenidos con imágenes relacionadas.
7.	Sí	8	Zúuwa idadakaimi: el picoteo del pájaro carpintero, p. 8	Los dibujos que presenta el material son pertinentes y se relacionan con aspectos culturales de cada una de las comunidades implicadas.
8.	Sí	6, 7		Acompaña los contenidos con imágenes relacionadas.
9.	Sí	17	Nuestra sabiduría artesanal	Existen explicaciones vinculadas a simbología gráfica.
10.	Sí	9	Ña Santana Señora santa Ana	Acompaña los contenidos con imágenes relacionadas.
11.	Sí			
12.	Sí	35		Existen algunas imágenes que acompañan los diferentes cuentos, poemas y arrullos presentados.
13.	No			Aunque existe unas imágenes que acompañan el encabezado de las narraciones, no es claro cómo se vinculan al contenido escrito.
14.	Sí	13		Las imágenes se vinculan al contenido escrito.

15.	Sí	36, 48, 50	Usuma janayari rua; Shiný tojuenatjëmb; Bay Kumun mikeywin	Las ilustraciones que presenta el material se vinculan con el contenido escrito del mismo.
16.	N/A			Acompaña los contenidos con imágenes relacionadas al contenido, pero no a la población seleccionada.
17.	Sí	14 a 19	Totoroez	Es muy interesante como el formato gráfico se alterna entre dibujos y fotografías reales de las comunidades.
18.	Sí	9	Introducción	“Las primeras ilustraciones fueron hechas por los jóvenes y niños de la comunidad. Todo este trabajo allanó el terreno para que más tarde, en Bogotá, el ilustrador Edwin Mumucué aprovechara un taller de varios días en La Silueta y se dedicara a hacer las ilustraciones, dándoles vida a los cuentos y enriqueciéndolos de nuevos significados.”
19.	Sí	6, 12	Nuestra madre tierra	Las imágenes y dibujos usados proceden de la misma comunidad y que se vinculan con los contenidos léxicos, culturales y gramaticales propuestos.
20.	Sí			
21.	Sí	15, 16, 17	La historia de Kusubaiwa	Los relatos son acompañados por imágenes acordes al contenido cultural abordado.
22.	Sí	16, 19		Los dibujos e ilustraciones complementan los contenidos culturales y lingüísticos presentados.
23.	Sí	9		Los dibujos e ilustraciones complementan los contenidos culturales y lingüísticos presentados.
24.	Sí	12 a 15		Los dibujos e ilustraciones complementan los contenidos culturales y lingüísticos presentados.
25.	Sí	9	PAN MKK	Es muy interesante que las ilustraciones sean producidas por niños de la misma comunidad.

**Anexo 7***Criterio No. 4: Potencia el valor simbólico de la escritura*

<b>4. Potencia el valor simbólico de la escritura</b>				
<b>MRL No.</b>	<b>¿Aplica?</b>	<b>Página</b>	<b>Sección</b>	<b>Observaciones</b>
1.	Sí	14, 15	Nemchaain, dam ùrr mam	La escritura se presenta en un formato bilingüe que articula saberes y conocimientos propios de la comunidad Wounaan.
2.	Sí	4	Madudu – Mariposa Azul	Promueve el conocimiento del folclor en tanto manifestaciones propias indígenas a través de las diferentes narraciones recopiladas.
3.	Sí	13	Introducción	Como se enuncia en la introducción del material “Cuentos de El Encanto es una recopilación de narraciones que busca fijar y difundir los relatos tradicionales del pueblo murui” (p. 13), por tanto, el valor simbólico de este material es intrínseco.
4.	Sí	4, 5	Presentación	Los diferentes arrullos vinculan un conocimiento lingüístico de la lengua nativa, con aspectos culturales y tipologías textuales disruptivas como la presentada en este material.
5.	Sí	11	Simbología Epieyuu	Vincula contenidos léxicos escritos con referentes culturales gráficos que soportan explicaciones de tipo cultural vinculado a saberes o cosmovisión de la comunidad Epieyuu, wayuu.
6.	N/A			Aunque lo hace, no corresponde a la población propósito de esta investigación.
7.	Sí	4, 5	Presentación, Cantos piapocos	Los diferentes arrullos vinculan un conocimiento lingüístico de la lengua nativa, con aspectos culturales y tipologías textuales disruptivas como la presentada en este material.
8.	N/A			Aunque lo hace, no corresponde a la población propósito de esta investigación.
9.	Parcialmente			Lo hace, pero no vincula la lengua nativa epéřã pedée.
10.	N/A			Aunque lo hace, no corresponde a la población propósito de esta investigación.
11.	Sí			
12.	Sí	64, 65		Cada poema, arrullo y cuento en su formato escrito vincula los saberes y tradiciones propios de las comunidades involucradas (piapoco, Kamëntsá, uitoto, arhuaco, wayuu).
13.	Sí	12	Con los pies en la cabeza	Cada poema, arrullo y cuento en su formato escrito vincula los saberes y tradiciones propios de las comunidades involucradas.
14.	Sí	8	Narrar el territorio	“Narrar, entonces, por medio de símbolos, de la palabra oral o escrita, nace naturalmente como una manera de construir sentido, de crear identidad y pertenencia con una cultura, una comunidad y un territorio.” Lo simbólico se evidencia en establecer vínculo entre la palabra oral o escrita y la noción de territorio.

15.	Sí	6, 7	Contenido	Lo hace vinculando la lengua nativa de cada comunidad con un contenido cultural de cada comunidad expresado en cada uno de sus relatos.
16.	N/A			Aunque lo hace, no corresponde a la población propósito de esta investigación.
17.	Sí	12, 13	¿De qué se tratan los cantos recopilados?	Todos los relatos que presenta el material en formato escrito están asociados a contenidos culturales significativos y simbólicos para la comunidad, asociado a su ritualidad y saberes ancestrales.
18.	Sí	13	Tío Conejo y la minga de maíz	Los dibujos se vinculan a los contenidos culturales transmitidos a través de las narraciones propuestas.
19.	Sí			Todos los relatos que presenta el material en formato escrito están asociados a contenidos culturales significativos y simbólicos para la comunidad, asociado a su ritualidad y saberes ancestrales.
20.	Sí			
21.	Sí	15, 16, 17	La historia de Kusubaiüwa	Todos los relatos que presenta el material en formato escrito están asociados a contenidos culturales significativos y simbólicos para la comunidad, asociado a su ritualidad y saberes ancestrales.
22.	Sí	13, 17 a 21	Contenido, Nacimientos	Todos los relatos que presenta el material en formato escrito están asociados a contenidos culturales significativos y simbólicos para la comunidad, asociado a su ritualidad y saberes ancestrales.
23.	Sí	12, 13		Todos los relatos que presenta el material en formato escrito están asociados a contenidos culturales significativos y simbólicos para la comunidad, asociado a su ritualidad y saberes ancestrales.
24.	Sí	13, 35		Todos los relatos que presenta el material en formato escrito están asociados a contenidos culturales significativos y simbólicos para la comunidad, asociado a su ritualidad y saberes ancestrales.
25.	Sí	4	Introducción	“Continuando con este proceso de construcción y caminando hacia el mismo objetivo, en el año 2015 se hace importante avanzar y diseñar nuevas estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lengua nam trik, retomando los trabajos que ya han sido realizados y avanzando en su conocimiento e investigación”

## Anexo 8

Criterio No. 5: Promueve estrategias que articulan el fortalecimiento de la oralidad desde la escritura

5. Promueve estrategias que articulan el fortalecimiento de la oralidad desde la escritura				
MRL No.	¿Aplica?	Página	Sección	Observaciones
1.	Sí	10		Las narraciones escritas son recopiladas de la tradición oral indígena Wounaan.
2.	Sí	3	Índice	Los arrullos, relatos y canciones, son recopilados de a partir de narraciones propias de la tradición oral de las comunidades.
3.	Sí	13	Introducción	Los relatos murui son recopilados de a partir de narraciones propias de la tradición oral de las comunidades.
4.	No			Los arrullos son recopilados a partir de narraciones propias de la tradición oral de las cinco comunidades en cuestión.
5.	Sí	9	Presentación	Aunque no presenta algún formato de tipo oral, hace claro y explícito dentro de su presentación que “la palabra narrada nos convoca a entablar ese diálogo” y por eso ocupa un lugar trascendental en nuestra vida cotidiana.” (p. 9)
6.	N/A			Aunque lo hace, no corresponde a la población propósito de esta investigación.
7.	Sí	5	Cantos piapocos	En el caso de los <i>Cantos piapocos</i> , recopila arrullos que, las madres, de forma oral, usan para que los niños duerman.
8.	N/A			Aunque lo hace, no corresponde a la población propósito de esta investigación.
9.	N/A			A pesar de que se recurre a actividades como el <i>círculo de la palabra</i> esta no se encuentra vinculada a la lengua nativa epéř pedée.
10.	N/A			Aunque lo hace, no corresponde a la población propósito de esta investigación.
11.	Sí			
12.	Sí	2		Aunque no lo presenta directamente, al estar dirigido a población ciega o con baja visión, podría accederse a él a través de la oralidad como un formato complementario a la edición en tinta (braille) que ya incluye.
13.	Sí	12	Con los pies en la cabeza	“Así es este libro, cuyas dos partes pueden ser leídas en seis lenguas diferentes (wayuunaiki, camëntsá, quechua, uwa, uitoto minika y español); apenas una pequeña muestra de la enorme diversidad lingüística y oraliteraria del territorio puente que hoy en día llamamos Colombia.”
14.	Sí	16	Tejido y vida kamëntsá	En este ejemplo, los rituales de la comunidad que se reportan de manera escrita son recopilados de la tradición oral de la comunidad a través del relato de una maestra tejedora.

15.	Sí	6, 7	Contenido	El material, apunta a ser una antología de tradición oral colombiana que recopila canciones, juegos, relatos y arrullos extraídos de cinco comunidades indígenas para la primera infancia.
16.	N/A			Aunque lo hace, no corresponde a la población propósito de esta investigación.
17.	Sí	10	Las tareas de transcripción y traducción	Los relatos son recopilados con la colaboración de miembros de las comunidades quienes desde la oralidad aportan a la transcripción y traducción de estos.
18.	Sí	7	Presentación	“El PNLE ha puesto en marcha esta iniciativa que promueve la implementación y fortalecimiento de proyectos de oralidad, lectura y escritura en el marco de los sistemas etnoeducativos propios, comunitarios e interculturales.”
19.	Sí	16		Las unidades proponen algunas fórmulas gramaticales que pueden ser practicadas por los niños de forma oral.
20.	Sí			
21.	Sí	10	Presentación	“El PNLE ha puesto en marcha esta iniciativa que promueve la implementación y fortalecimiento de proyectos de oralidad, lectura y escritura en el marco de los sistemas etnoeducativos propios, comunitarios e interculturales.”
22.	Sí	9	Introducción	Todos los relatos son recopilados de forma oral acudiendo a los mayores y mayoras de la comunidad.
23.	Sí	8	Introducción	“Guajirita es un texto influido por esta tradición, es un relato de estilo diferente, es una propuesta de escribir la cultura, y para la cultura misma.”.
24.	Sí	7	Sobre territorios narrados	“Al mismo tiempo, el proyecto refuerza el trabajo de nuestros etnoeducadores por hacer de la lectura, la escritura y la oralidad herramientas reales para la revitalización de las lenguas nativas, el fortalecimiento de la identidad cultural y la construcción de una educación pertinente y de calidad.”.
25.	Sí	3	Introducción	“se han venido realizando esfuerzos comunitarios a través de diferentes estrategias y escenarios de participación como los encuentros con los mayores y mayoras del conocimiento y hablantes del idioma nam trik desde la oralidad”.

**Anexo 9**

*Criterio No. 6: El material escrito se encuentra acompañado de algún material en formato oral*

<b>6. El material escrito se encuentra acompañado de algún material en formato oral</b>				
<b>MRL No.</b>	<b>¿Aplica?</b>	<b>Página</b>	<b>Sección</b>	<b>Observaciones</b>
1.	Sí	10		El material presenta un ícono acompañado con un código QR, el cual se escanea y enlaza con un audio en SoundCloud con la narración escrita.
2.	No			No hay ningún recurso oral que acompañe el material escrito.
3.	No			No hay ningún recurso oral que acompañe el material escrito.
4.	No			No hay ningún recurso en formato oral que acompañe el material escrito.
5.	No			No hay ningún recurso en formato oral que acompañe el material escrito.
6.	No			No hay ningún recurso en formato oral que acompañe el material escrito.
7.	No			No hay ningún recurso en formato oral que acompañe el material escrito.
8.	No			No hay ningún recurso en formato oral que acompañe el material escrito.
9.	Sí			El material indica la existencia de audios y videos que acompañan el material escrito; no obstante, no fue posible acceder a ellos.
10.	No			No hay ningún recurso en formato oral que acompañe el material escrito.
11.	No			
12.	No			No hay ningún recurso en formato oral que acompañe el material escrito.
13.	No			No hay ningún recurso en formato oral que acompañe el material escrito.
14.	Sí	8	Narrar el territorio	Se menciona que existe un podcast del material escrito, aunque no fue posible acceder a él.
15.	Sí	14, 15	Carta a los agentes educativos	“Las versiones musicales de estas piezas las interpretan en su lengua original personas nativas de cada cultura, quienes también nos asesoraron a la hora de pensar y realizar las ambientaciones sonoras y arreglos, de acuerdo con las costumbres de sus comunidades”.
16.	No			No hay ningún recurso en formato oral que acompañe el material escrito.
17.	Sí	5	De agua, viento y verdor 2	El material está acompañado de una audioteca que recopila los relatos presentados.
18.	No			No hay ningún recurso en formato oral que acompañe el material escrito.
19.	Sí			Las unidades proponen algunos ejercicios léxicos que pueden ser practicadas por los niños de forma oral haciendo uso de un cd que incluye el material, pero al que no pudo accederse.

20.	No			
21.	No			No hay ningún recurso en formato oral que acompañe el material escrito.
22.	No			No hay un material en formato oral que acompañe el material escrito.
23.	No	8	Introducción	No hay ningún recurso en formato oral que acompañe el material escrito.
24.	No	7	Sobre territorios narrados	No hay ningún recurso en formato oral que acompañe el material escrito.
25.	Sí	3	Introducción	“Durante el año 2010, con el apoyo del Cabildo de Totoró, del Ministerio de Educación Nacional y la participación de los hablantes, se grabó todo el contenido del Léxico en un disco compacto en audio.”

**Anexo 10***Criterio No. 7: Permite su distribución como un corpus revitalizado*

<b>7. Permite su distribución como un corpus revitalizado</b>				
<b>MRL No.</b>	<b>¿Aplica?</b>	<b>Página</b>	<b>Sección</b>	<b>Observaciones</b>
1.	Sí		Página legal - parlamento editorial	Este apartado indica que el tiraje fue de 500 ejemplares y que “Se permite la reproducción parcial o total de la obra por cualquier medio o tecnología, siempre y cuando se den créditos correspondientes al Ministerio de Cultura, al Instituto Caro y Cuervo y al Cabildo Wounaan Nonám de Bogotá.”
2.	Sí		Página legal - parlamento editorial	Es un material de distribución gratuita. “Los derechos de esta edición, incluyendo las ilustraciones, corresponden al Ministerio de Cultura de Colombia; el permiso para su reproducción física o digital se otorgará únicamente en los casos en que no haya ánimo de lucro. (p. 2)
3.	Sí	5	Página legal - parlamento editorial.	Presentó un tiraje de 16.600 ejemplares. Además, declara “reservados todos los derechos. Se permite la reproducción parcial o total de la obra por cualquier medio o tecnología, siempre y cuando se den los créditos correspondientes al Ministerio de Educación Nacional.” (p. 6).
4.	Sí	3	Página legal, Presentación	Tuvo un tiraje de 1000 ejemplares como una alianza entre el ICBF y Fundalectura.
5.	Sí	5	Portada	Su distribución se da de forma restringida a la compra del material o su prestamos en bibliotecas de carácter público o privado.
6.	Sí	3	Página legal, Presentación	Tuvo un tiraje de 1000 ejemplares como una alianza entre el ICBF y Fundalectura.
7.	Sí	3	Página legal, Presentación	Tuvo un tiraje de 3000 ejemplares como una alianza entre el ICBF y Fundalectura.
8.	Sí	3	Página legal, Presentación	Tuvo un tiraje de 1000 ejemplares como una alianza entre el ICBF y la Presidencia de la república.
9.	N/A			El material no especifica su forma de distribución. Tampoco sería un corpus revitalizado en tanto no presenta contenido en la lengua epérã pedée.
10.	Sí			Tuvo un tiraje de 1000 ejemplares como una alianza entre el ICBF y la Presidencia de la república.
11.	Sí			
12.	Sí	3		Tuvo un tiraje de 1000 ejemplares como una alianza entre el ICBF, Fundalectura y la Presidencia de la república. De distribución gratuita.

13.	Sí	8	Introducción	Se declara que “el lector de Libro al Viento podrá leer, quizás por primera vez, varios textos, entre relatos, ensayos y poemas, de un número importante de voces literarias indígenas en Colombia, que, a pesar de un indiscutido reconocimiento nacional e internacional, han estado comúnmente alejadas del llamado circuito de la distribución editorial y sus fronteras.”
14.	Sí	8	Narrar el territorio	“mediante su distribución en las diferentes regiones del país, se constituye en un recurso educativo que nutre la capacidad humana de respetar, valorar y celebrar la diversidad étnica y cultural.” Tuvo un tiraje de 1300 ejemplares.
15.	Sí	4	Página legal - parlamento editorial	Tuvo un tiraje de 1000 ejemplares como una alianza entre el ICBF, Fundalectura, MinCultura, la Fundación Rafael Pombo, la Fundación Carvajal y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Cerlalc.
16.	Sí			Tuvo un tiraje de 1000 ejemplares como una alianza entre el ICBF y la Presidencia de la república.
17.	Sí			El material se distribuye digitalmente y sus audios pueden encontrarse en la página web de maguaré.
18.	Sí	4	Parlamento editorial	Tuvo un tiraje de 9000 ejemplares parte de la serie Río de Letras del Ministerio de Educación Nacional.
19.	No	4	Página legal - parlamento editorial	El acceso a esta cartilla es limitado dado que está orientado a su aplicación solamente en el resguardo de La Paila – Naya, municipio de Buenos Aires, Cauca.
20.	Sí			Su distribución se da de forma restringida a la compra del material o su prestamos en bibliotecas de carácter público o privado.
21.	Sí	10	Presentación	“Con esta colección que entregamos al país, los docentes, estudiantes y las autoridades de los grupos étnicos, así como el Ministerio contribuyen a impulsar lo consagrado por la Ley 1381 de 2010, ley de lenguas nativas, que en su artículo 17° indica la obligatoriedad de impulsar la producción de materiales de lectura en lenguas originarias, realizados por los propios pueblos interesados en ello.” Tuvo un tiraje de 9000 ejemplares parte de la serie Río de Letras del Ministerio de Educación Nacional.
22.	Sí			El material tuvo un tiraje de 16.600 ejemplares y también se puede acceder a él a través de formato digital.
23.	Sí	3	Parlamento editorial	El material tuvo un tiraje de 16.600 ejemplares y también se puede acceder a él a través de formato digital.
24.	Sí	4	Parlamento editorial	El material tuvo un tiraje de 16.600 ejemplares y también se puede acceder a él a través de formato digital.
25.	Sí			El material es de propiedad de resguardo indígena y la Universidad del Cauca, no obstante, puede accederse al material de digital y gratuita.

## Anexo 11

### Criterio No. 8: Posee un formato bilingüe

8. Posee un formato bilingüe				
MRL No.	¿Aplica?	Página	Sección	Observaciones
1.	Sí	12	Chaaí khāipieg · · Arrullo	Se evidencia el formato bilingüe desde la primera narración; presentación e introducción carecen de dicho formato.
2.	Sí	3	Índice	Todas las narraciones que corresponden a comunidades indígenas se encuentran en español y lengua nativa indígena.
3.	Sí	8, 9	Índice	Todas las narraciones del material se encuentran en español y lengua nativa indígena.
4.	Sí	5	Presentación	Todas las narraciones del material se encuentran en español y en las cinco lenguas nativas indígenas.
5.	Sí	6,7,9	Índice, Presentación	Todas las narraciones del material se encuentran en español y en wayuunaiki.
6.	N/A			Esto debido a que las narraciones que presentan son de relatos campesinos y no indígenas.
7.	Sí	8	Zúuwa idadakaimi: el picoteo del pájaro carpintero	Todas las narraciones del material se encuentran en español y en las cinco lenguas nativas indígenas.
8.	N/A			Esto debido a que las narraciones que presentan son de relatos Rrom y no indígenas.
9.	No			Todo el material está escrito en español.
10.	N/A			Esto debido a que las narraciones que presentan son de relatos palenqueros y no indígenas.
11.	Sí			
12.	No			No presenta contenido en alguna de las lenguas nativas de las comunidades involucradas
13.	Sí	8	Introducción	Al ser una antología multilingüe, presenta una visión amplia de las seis comunidades y lenguas diferentes.
14.	Sí	9	Introducción	Respecto a la traducción de los textos se dice que “encontraremos la traducción de la forma como hablamos o como pronunciamos; porque estamos en la tarea definir o unificar colectivamente el alfabeto”.
15.	Sí	13, 14	Carta a los agentes educativos	“Son libros bilingües y así debemos compartirlos con los niños. Nos permiten leer en español si no conocemos la otra lengua, el otro código, pero nos permiten intentar acercarnos a su sonido y a su forma de escribir”.
16.	N/A			Esto debido a que las narraciones que presentan son de relatos palenqueros y no indígenas.

17.	Sí	10	Las tareas de transcripción y traducción	El material presenta contenidos en español y en cada una de las lenguas nativas indígenas involucradas: sikuani, jiw, nukak y Totoró.
18.	Sí	13	Tío Conejo y la minga de maíz	El material presenta varios relatos que se encuentran tanto en español como en nasa yuwe.
19.	Sí	5	Contenido	Todo el material presenta contenido en español y la lengua nasa yuwe.
20.	Sí			
21.	Sí	15, 16, 17	La historia de Kusubaiüwa	Todo el material presenta contenido en español y la lengua sikuani.
22.	Sí	17 a 21	Nacimientos	Todo el material se encuentra escrito en español y nasa yuwe, a excepción de la introducción.
23.	Sí	8	Introducción	“Además, este libro pretende servir como material de lectura para que nuestros niños wayuu puedan contar con una mejor educación bilingüe wayuunaiki-español. De esta manera, nuestros jóvenes podrán estudiar nuestra lengua y al mismo tiempo aprender español.”.
24.	Sí	9	Introducción	El material se denomina perteneciente a una edición bilingüe entre el español y la lengua tikuna.
25.	Sí	5	Introducción	“Cada uno de los cuentos está acompañado de una traducción en castellano, así como también de los audios y videos de las historias, que se encuentran en un disco compacto adjunto a esta cartilla”

## Anexo 12

Criterio No. 9: *Visibiliza la cosmovisión indígena por medio de sus narrativas*

9. Visibiliza la cosmovisión indígena por medio de sus narrativas.				
MRL No.	¿Aplica?	Página	Sección	Observaciones
1.	Sí	14, 15	Nemchaain, dam ùrr mam	Las narrativas revisada muestra una de las canciones propias de la comunidad: “ <i>Canción de los pajaritos</i> ”.
2.	Sí	3	Índice	Aunque lo hace de manera limitada en tanto sólo presenta una o dos narraciones por cada comunidad.
3.	Sí	19	Kuio iemo Jokozomara fue	En el caso de algunos relatos como <i>La lombriz y la lagartija</i> , se observa la intencionalidad de explicar ciertos principios de la naturaleza a partir de sus saberes y creencias, ello vinculado a su cosmovisión.
4.	Sí	16	Del pueblo Sikuaní: cantos y ceremonias para la vida	En el caso de los <i>cantos y ceremonias para la vida</i> del pueblo Sikuaní, están vinculados a mitos y rituales propios de la comunidad.
5.	Sí	9	Presentación	Tal y como se declara en la presentación “La sociedad wayuu hace parte integral de la naturaleza y el cosmos, ya que estas son dimensiones donde se encuentra lo sagrado y donde necesariamente tiene que existir el diálogo entre lo humano y lo natural.” (p.9)
6.	N/A			Porque hace parte de los relatos campesinos colombianos, no indígenas.
7.	Sí	5	Cantos piapocos	Este apartado muestra un ejemplo de su cosmovisión explicando su origen: “son hijos de las estrellas y parientes del tucán o nietos de la pava, del venado y de la anaconda”, de ahí que cada animal se identifique con un clan específico.
8.	N/A			Porque hace parte de los relatos Rrom colombianos, no indígenas.
9.	Sí	6	Los espacios vitales Eperãrã	Se explica la cosmovisión indígena eperãrã sia pidãra vinculada a los espacios de arriba, de la tierra y los espacios de los antau aramoora euha.
10.	N/A			Porque hace parte de los relatos palenqueros, no indígenas.
11.	Sí			
12.	Sí	2		Aunque no lo presenta directamente, al estar dirigido a población ciega o con baja visión, podría accederse a él a través de la oralidad como un formato complementario a la edición en tinta (braille) que ya incluye.
13.	Sí			
14.	Sí	9, 12	Introducción, Tejido y vida kamëntsá	Se destaca la importancia del territorio como espacio sagrado, la necesidad de contar con el permiso de la madre tierra como creadora, la chagra, los caminos, el sol y la luna.

15.	Sí	36, 48, 50	Usuma janayari rua; Shiný tojuenatjëmb; Bay Kumun mikeywin	Los cuentos, cantos, arrullos y canciones visibilizan la importancia de los animales, la naturaleza, los fenómenos naturales, el sol y la luna como entidades superiores.
16.	N/A			Porque hace parte de los relatos palenqueros, no indígenas.
17.	Sí	7	Palabras y músicas para crecer	Propone el relato como sagrado para cada una de las comunidades involucradas y el poder que tiene la palabra para sustentar la manera de ver el mundo y vivirlo.
18.	Sí	9	Introducción	“Los cuentos acá reunidos nos hablan de ciclos de luna, de sol; de siembra, cultivo y cosecha; de preparación del terreno; de cuidados y conservación de las semillas; de herramientas y destrezas para el trabajo agrícola”.
19.	Sí	38, 44		En esta unidad se aborda el tema de las ofrendas a las ánimas benditas, muy similar al ritual judeocristiano; además presenta un mito fundacional acerca del origen de la tierra y el hombre nasa.
20.	Sí			
21.	Sí	14	Los sikuani	Presenta contenido referente a la mitología sikuani desde la cual se explica el origen de esta comunidad. También destaca “En la cosmovisión sikuani destaca el mito del árbol kaliawirinae, del cual brota la vida; de él emanan no solo todas las plantas comestibles y cultivables, sino también la solidaridad de la comunidad y el trabajo en equipo.”
22.	Sí	9	Introducción	Presenta su cosmovisión a través de un elemento esencial para los nasa: “En el centro de la vida y cultura nasa está la tulpa; es decir, el fuego, el fogón, la casa. Este fuego, que sirve para cocinar los alimentos y calentar la casa, también sirve para leer las señales de lo venidero, alejar las malas energías, conjurar las buenas y, sobre todo, convocar a la familia y a la comunidad”.
23.	Sí	10	Los wayuu	“Se consideran a sí mismos hijos de Ma’leiwa (ser supremo), Mma (la tierra) y Juya (el que llueve), entre otros seres sobrenaturales.”
24.	Sí	15	Bamachigá	Ofrece explicaciones que profundizan sobre la cosmovisión indígena: “La sociedad tikuna se organiza en clanes de línea paterna cuyos nombres provienen de aves, de animales terrestres y de vegetales. A su vez los clanes están divididos entre los seres con plumas y aquellos sin plumas.”
25.	Sí	35	Laguna de Calvache	La historia presenta un mito fundacional de la antigua ciudad de Popayán.

**Anexo 13***Criterio No. 10: Garantiza coautoría intercultural*

10. Garantiza coautoría intercultural				
MRL No.	¿Aplica?	Página	Sección	Observaciones
1.	Sí	14, 15	Nemchaain, dam ùrr mam	El libro presenta material escrito, gráfico y oral coproducido por miembros de la comunidad que se involucraron al proyecto.
2.	No			En la producción escrita no intervienen miembros de las comunidades, incluso se encuentran fuera de la ilustración del material.
3.	Sí	11	Página legal - parlamento editorial, presentación.	Se observa que las autoridades, organizaciones tradicionales y las traducción e Ilustración fue apoyada por miembros de la comunidad indígena o relativos a ellos. Además, la presentación del material declara “en un trabajo conjunto con las instituciones etnoeducativas comunitarias”.
4.	Sí	34		El material reconoce la implicación de abuelos, abuelas, mujeres, madres comunitarias, niños, niñas, líderes, sabedores y docentes que participaron en la recopilación de los materiales.
5.	Sí	5, 9, 10	Portada, presentación, el narrador principal	Tanto el narrador principal (Ezequiel Prieto Hernández) como el compilador (Rafael S. Mercado Epieyú) hacen parte activa de la comunidad indígena wayuu.
6.	N/A			No está involucrada alguna comunidad indígena.
7.	Sí	34, 35		El material reconoce la implicación de diferentes miembros de las cinco comunidades que participaron en la recopilación, narración, traducción y transcripción de las narraciones.
8.	N/A			No está involucrada alguna comunidad indígena.
9.	Sí	4	Página legal - parlamento editorial	El material tiene la colaboración del equipo de apoyos culturales en el cual hay un miembro eperãrã sia pidãra
10.	N/A			No está involucrada alguna comunidad indígena.
11.	Sí			
12.	Sí	64, 65		Algunos de los poemas, arrullos y cuentos fueron recopilados y transcritos por miembros de las comunidades indígenas involucradas.
13.	Sí	8	Introducción	“en esta primera parte y con las voces de autores como Alberto Juajibioy Chindoy, Miguel Ángel Jusayú, Fredy Chikangana, Berichá (Esperanza Aguablanca), Vicenta María Siosi Pino y Miguel Ángel López-Hernández, Pütchi Biyá Uai”, la mayoría pertenecientes a comunidades indígenas en cuestión.

14.	Sí	8	Narrar el territorio	“Este ha sido el resultado de un esfuerzo conjunto entre el Ministerio de Educación Nacional y las comunidades participantes que fomenta la creación oral y escrita, valora las lenguas y los conocimientos ancestrales”
15.	Sí	13, 14, 60 a 63	Carta a los agentes educativos	Los textos presentados aquí proceden de los relatos recopilados con ayuda de miembros de las comunidades en cuestión, los cuáles son extraídos de cuatro materiales anteriores: Putunkaa Serruma: Duérmete, pajarito blanco, Una morena en la ronda, Tiki, tiki, tai. Patas de armadillo, dientes de ratón.
16.	N/A			No está involucrada alguna comunidad indígena.
17.	Sí	4	Agradecimientos	Se mencionan los participantes de cada una de las cuatro comunidades indígenas involucradas en dicho proyecto.
18.	Sí	4	Parlamento editorial	El texto está producido por la Institución Educativa Juan Tama. Sede Botatierra y Sede San José. Proyecto Educativo Comunitario: U Y Tul Çxhab Kiwe «Semilla Y Tul Nasa».
19.	Sí			Este libro es coproducido por el Cabildo indígena de la Paila – Naya.
20.	Sí			
21.	Sí	5	Página legal - parlamento editorial	Coproducido por docentes y estudiantes de la comunidad Sikvani de Awariba y Domoplanas.
22.	Sí	5	Contraportada	El material hace parte del proyecto comunitario educativo kwe'sx dxi'j nuestro camino.
23.	Sí	4	Contraportada	Proyecto Educativo Comunitario Eki'rajüşhii jüpüla anaa akua'ipa. Garantizando una educación de calidad para un bienestar colectivo.
24.	Sí	5		Los docentes de la comunidad tikuna estuvieron involucrados en la construcción del material en conjunto con el Proyecto Educativo Comunitario Naane Ru Duetagu.
25.	Sí		Parlamento editorial	Los docentes de la Institución Educativa Pueblo Totoro estuvieron involucrados en la construcción del material, junto con algunos narradores y traductores.

**Anexo 14**

*Criterio No. 11: El repertorio de textos seleccionados en el material da cuenta de las tradiciones propias de la comunidad indígena*

<b>11. El repertorio de textos seleccionados en el material da cuenta de las tradiciones propias de la comunidad indígena.</b>				
<b>MRL No.</b>	<b>¿Aplica?</b>	<b>Página</b>	<b>Sección</b>	<b>Observaciones</b>
1.	Sí	5	Presentación, introducción	En la presentación del material se enfatiza que este es un material de difusión y fortalecimiento de la lengua y la cultura.
2.	Sí	5, 11, 12, 16	Bay kumun mikeywin, Dada Kalamancha, Kukuara ikara, Wat kinmari.	Algunas de las narraciones tienen que ver con prácticas de cuidado parental (arrullos), prácticas del cultivo, saludos (buenos días), alimentos y bebidas, entre otros.
3.	Sí	13	Introducción	Según señala la introducción, “Los textos de este libro son una selección de relatos tradicionales de las comunidades murui de esta localidad que fueron recolectados a finales de la década de 1990.”.
4.	Sí	4	Presentación	Tal y como se declara en la presentación, “esta recopilación ha permitido poner en contacto a abuelos, adultos, jóvenes y niños en primera infancia alrededor de las tradiciones de cuidado y las lenguas propias.”
5.	Sí	5, 9, 10	Portada, presentación, el narrador principal	La presentación describe los contenidos vinculados a tradiciones propias de la comunidad: la importancia del respeto y la sabiduría, el lugar de la palabra narrada, el papel del chamán, el cultivo de plantas medicinales, el trabajo en la huerta, etc. Además, se afirma que estas historias responden a una forma de transmisión generacional y conservación de la historia wayuu.
6.	N/A			No está involucrada alguna comunidad indígena.
7.	Sí	5	Cantos piapocos	Este apartado se presenta información relacionada con la alimentación y cuidado de un bebé, las actividades del padre, la agricultura, la caza, orfebrería, entre otras.
8.	N/A			No está involucrada alguna comunidad indígena.
9.	Sí	13	Compartimos nuestros saberes	En este apartado, la unidad presenta prácticas tradicionales como son la Semana Santa, la fiesta de San Juan, del Resguardo Santa Rosa, de San Miguel de Nazareno y de San Francisco.
10.	N/A			No está involucrada alguna comunidad indígena.
11.	Sí			
12.	Sí	64, 65		Cada poema, arrullo y cuento en su formato escrito vincula los saberes y tradiciones propios de las comunidades involucradas (piapoco, Kamëntsá, uitoto, arhuaco, wayuu).
13.	Sí	13	Con los pies en la cabeza	“Simultáneamente, cada vez hay mayor conciencia sobre el sabio e irremplazable aporte de los incontables narradores y narradoras, cantores y cantoras tradicionales, quienes mantienen vivo el

				fuego de las artes verbales en sus comunidades de origen.”. Esto supone la conservación de la transmisión de la palabra como aspecto fundamental en las comunidades indígenas.
14.	Sí	12	Tejido y vida kamëntsá	Explica acerca del tejido como una de las prácticas más relevantes en esta comunidad indígena y destaca el papel de las tejedoras.
15.	Sí	9	Presentación	Conserva algunas prácticas de las comunidades relacionadas con el periodo de crianza de los niños “Algunos jugamos las rondas que nos enseñaron nuestros abuelos, padres o maestros; otros tenemos otros juegos, otras maneras de jugar.”
16.	N/A			No está involucrada alguna comunidad indígena.
17.	Sí	12, 13, 14 a 16	¿De qué se tratan los cantos recopilados?, Totoroez	Además, el material es contextualizado no solamente frente a cada comunidad y sus tradiciones, sino también de los resguardos involucrados, su ubicación, prácticas de cacería y recolección, entre otros. Además, en cada apartado se presentan aspectos de la comunidad como la crianza, el sustento, la familia y el trabajo, la medicina tradicional.
18.	Sí	7, 8	Presentación, Introducción	“este proyecto da espacio a la diversidad y promueve la producción textual recuperando la voz y las tradiciones propias de las comunidades.” “Cuando se siembra, se nutren lazos de colectividad y eso lo saben muy bien los sanjoseños, quienes preparan con esmero sus herramientas para atender con gusto los llamados a la minga.”
19.	Sí	3	Introducción	“Se parece a un huevo (la cartilla) porque por fuera parece igual a todas las cartillas, pero por dentro ha recogido pequeñas partes del pensamiento y de la cultura nasa que están vivas y que son la vida del pueblo nasa preparando a sus nuevas generaciones.”
20.	Sí			
21.	Sí	14	Los sikuani	“Actualmente los sikuani ocupan sesenta y dos territorios propios denominados resguardos, en los cuales desarrollan actividades ancestrales consistentes en siembra y cuidado del conuco, elaboración de alimentos a base de yuca brava, como el casabe, el mañoco y la yucuta; también se dedican a la caza con arco y flecha y a la fabricación de artesanías tejidas en diferentes tipos de fibras naturales.”
22.	Sí	9	Introducción	“Luz Eneida Tumbo Campo, motivada por las tradiciones nasa [...] se dedicó a recoger las creencias, los mitos, las costumbres nasa: recorrió los resguardos de Pioyá y Pueblonuevo, al norte del Cauca, para entrevistar a sus mayores y mayores:”.
23.	Sí	8	Introducción	Parte de esta tradición está compuesta por relatos dirigidos a los jóvenes sobre los valores, la cultura, el trabajo y otros ámbitos que les permitirá tener una vida próspera y plena desde el punto de vista de nuestros antepasados.
24.	Sí	9	Introducción	“su lengua materna y en español, «oímos» en estos cuentos de su cultura y su territorio, de su fauna y su flora, de sus sonidos y sus claroscuros, de los espíritus dueños de esa inmensidad selvática tan abrumadoramente difícil de describir, de sus ritos y sus costumbres ancestrales”
25.	Sí	3	Introducción	“Este ha sido un ejercicio comunitario y político, [...] en nuestro territorio existen nuestras propias estructuras, mecanismos que guían el caminar las huellas de nuestros mayores con miras a validar nuestra autoridad y autonomía.”

## Anexo 15

*Criterio No. 12: Contempla aspectos que relacionan la lengua y la cultura*

<b>12. Contempla aspectos que relacionan la lengua y la cultura tales como: simbología de la comunidad, espiritualidad, rituales de la familia para sus niños, el territorio, las pedagogías y maneras de conocer propias, expresiones artísticas, tradición oral</b>				
<b>MRL No.</b>	<b>¿Aplica?</b>	<b>Página</b>	<b>Sección</b>	<b>Observaciones</b>
1.	Sí	5, 6	Presentación	El material en general apunta a la recolección de arrullos, cantos, juegos, cuentos y rogativas Wounaan que forman parte de la ritualidad, formas propias y tradición oral de la comunidad.
2.	Sí	8, 12, 13, 15, 16.	Nepõnocheke, Wangana, Kapiwara, Jãnto, Wat kinmari.	Aspectos como el sol como padre, la mención de animales como el puerco del monte, el chigiuro, el pollo, las garzas, el delfín rosado, como representativos de las comunidades, los saludos matutinos a los dioses y la naturaleza, dan cuenta de aspectos simbólicos, rituales y espirituales propios de las comunidades.
3.	Sí	15	Los murui	Este material recopila de forma escrita tradición oral de diversos relatos de la comunidad. Además, tiene un apartado en el que, de manera general, describe la comunidad y prácticas comunes de los murui.
4.	Sí	5	Presentación	“Este libro ofrece los arrullos, las canciones y relatos para los niños de primera infancia de cinco pueblos indígenas colombianos: nasa, inga, sikuani, cãacwa y toloro”; este aspecto cultural es fundamental en el proceso de crianza y cuidado de los niños dentro de las cinco comunidades en cuestión.
5.	Sí	5, 9, 10	Portada, presentación, el narrador principal	En la presentación se precisa el vínculo de las narraciones presentadas en este material y la cotidianidad del pueblo wayuu, especialmente de la comunidad Epieyuu de Shoolima’ana (territorio tradicional ubicado al norte de la Guajira). Asimismo, el material también presenta explicaciones correspondientes a su simbología gráfica, como es el caso del símbolo de los Epieyuu y de la casta Epieyuu.
6.	N/A			Si los vincula, pero no con comunidades indígenas sino con comunidades campesinas.
7.	Sí	4	Presentación	“Los invitamos a que a través de estos cantos, nanas, rondas y cuentos de cinco pueblos indígenas valoremos sus palabras sabias, llenas de musicalidad, que enseñan nuevos caminos, costumbres y saberes a sus niños y niñas, quienes, como portadores de conocimientos y creencias únicas, representan también las esperanzas de pueblos enteros para hacer parte del futuro.” (p. 4)
8.	N/A			Si los vincula, pero no con comunidades indígenas sino con la comunidad Rrom.
9.	No	6, 17	Los espacios vitales Eperãrã,	Aunque aborda claramente la relevancia cultural de sus saberes y prácticas, no lo vincula con la lengua nativa eperãrã sia pidãra.

			Nuestra sabiduría artesanal	
10.	N/A			Si los vincula, pero no con comunidades indígenas sino con la comunidad palenquera.
11.	Sí			
12.	N/A			Aunque contempla aspectos culturales propios de cada comunidad indígena, no presenta un formato bilingüe que vincule la lengua y cultura.
13.	Sí	12	Con los pies en la cabeza	“Estas páginas son una minga de la palabra intercultural, un arco iris de letras y lenguas en cuyas expresiones cada quien aporta algo de sí con propósitos colectivos.”
14.	Sí	8	Narrar el territorio	“Sin lugar a duda, en los territorios habita nuestra herencia y pensamiento ancestral y es a través del lenguaje que estos reflejan y modelan el mundo. Narrar, entonces, por medio de símbolos, de la palabra oral o escrita, nace naturalmente como una manera de construir sentido, de crear identidad y pertenencia con una cultura, una comunidad y un territorio.”.
15.	Sí	16, 17	Carta a los agentes educativos	El material permite una reflexión acerca de la diversidad cultural y lingüística, así como la posibilidad de preguntarse acerca de cuáles etnias hay en el país, cuáles de ellas mantienen sus costumbres y su lengua, cuáles han desaparecido y cómo podemos preservar aquellas que permanecen.
16.	N/A			Si los vincula, pero no con comunidades indígenas sino con la comunidad palenqueras y raizales.
17.	Sí	12, 13	¿De qué se tratan los cantos recopilados?	Destaca la ritualidad ligada al poder de la palabra, el conocimiento de la naturaleza, las danzas ancestrales de los sabedores y su camino para convertirse en estrellas.
18.	Sí	9	Introducción	La lengua y cultura se conjuga a través de un ejercicio de recopilación: “Con el apoyo del grupo de docentes de las escuelas del resguardo, logramos recopilar algunos de los cuentos que hablan de estas prácticas y saberes.”
19.	Sí	66, 67	Guía para educadores	Todo el tiempo está promoviendo el vínculo entre la lengua nasa yuwe y contenidos culturales, prácticas de la comunidad y conocimientos simbólicos y ancestrales.
20.	Sí			
21.	Sí	12	Introducción	“se han registrado en la lengua sikuani, y su correspondiente traducción al español, algunos relatos que fundamentan un conjunto de elementos y principios, costumbres y tradiciones, que compendian un sistema cosmogónico altamente complejo relacionado con sus deidades y su espiritualidad, sus ritos, pensamiento, naturaleza, territorio, ley de origen y normas de comportamiento personal y social”

22.	Sí	11	Los nasa	Presenta una caracterización acerca de la comunidad indígena nasa en la que describe aspectos como su territorio, lengua e historia. Además, el índice da cuenta de núcleos temáticos relacionados con la vida nasa: nacimientos, niños y jóvenes, las tres tulpas, comer animales, vida cotidiana.
23.	Sí	8	Introducción	“Es la presencia de los abuelos, enseñando las tradiciones de una generación a otra a través de las montañas, los caminos, las fuentes de agua, el día, la noche, la claridad, la oscuridad, la palabra hablada y dibujada. Nuestro territorio está siempre aquí, narrando la vida. ”
24.	Sí	9	Introducción	El vínculo entre lengua y cultura se hace visible entre el vínculo establecido de aquellas historias propias de la cultura tikuna, de su territorio, y “Narrar el territorio es al mismo tiempo narrarse a sí mismo.”.
25.	Sí	4	Introducción	“Se realizaron varios encuentros en la casa tradicional “po jau” ubicada en la Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró, con el objetivo de compartir las historias y conocimientos de los mayores.”

**Anexo 16***Sector involucrado en la producción del MRL*

<i>Nombre del material</i>	<i>2.3.5 Nombre de la entidad, institución, convenio o comunidad:</i>
1. <i>Baud Mos: Arrullos, cantos, juegos y rogativas Wounaan</i>	Instituto Caro y Cuervo, MinCultura, Cabildo Wounaan Nonám
2. <i>Kai Yofuekakino Encantomo: Cuentos de El Encanto. Relatos de la tradición murui para niños</i>	Ministerio de Educación Nacional
3. <i>Narraciones indígenas del desierto: Aküjuushi sulu' u suummainpa 'a wayuu</i>	Editorial Norma
4. <i>Kamëntsábe ainán y biánëj: Tejido y vida kamëntsá</i>	Ministerio de Educación Nacional, CERLALC, Institución Etno-Educativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntsá
5. <i>¡Tortuguíta, vení bailá! Antología de tradición oral colombiana para la primera infancia.</i>	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF
6. <i>De agua, viento y verdor 2: Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas</i>	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación Nacional
7. <i>Kutx yuwe: Palabra y tul nasa</i>	Ministerio de Educación Nacional Docentes de la comunidad nasa de San José de Tierradentro
8. <i>Sikuani pe-liwaisianü: Relatos de la tradición sikuani</i>	Ministerio de Educación Nacional Docentes Y Estudiantes De La Comunidad Sikuani De Awariba Y Domoplanas
9. <i>Bamachigà: Historias del bama</i>	Ministerio de Educación Nacional Docentes de la comunidad tikuna
10. <i>Namoi kilelipe as'an c'ipik kin: Así contaban nuestros mayores</i>	Curieux, T.; Gonzales, G.; Díaz, E.; Comunidad del Resguardo Indígena de Totoró

## Anexo 17

## Niveles de documentación y descripción de la lengua

3.2 Documenta y describe la lengua a nivel										
Nombre del MRL	Morfosintáctico	Ejemplo y página:	Léxico – semántico	Ejemplo y página:	Fonético	Ejemplo y página:	Pragmático	Ejemplo y página:	No la documenta ni la describe	Resumen
1. <i>Baud Mos: Arrullos, cantos, juegos y rogativas Wounaan</i>			X	Chaii khäipieg Arrullo (glosario) - p. 13	X	Chaii khäipieg Arrullo - p. 12 (audio QR), 13 (transcripción). Alfabeto woun meu, p. 46.			N/A	LEFO
2. <i>Cuentos de El Encanto.</i>			X	Glosario, p. 72, 73.					N/A	LE
3. <i>Narraciones indígenas del desierto</i>			X	Vocabulario, p. 92	X	¿Cómo es nuestra lengua?, p. 90			N/A	LEFO
4. <i>Tejido y vida kamëntsá</i>			X	Glosario, p. 48.	X				N/A	LEFO
5. <i>¡Tortuguita, vení bailá!</i>					X	Bau Kumun mikeywin, Vamos a dormir, te digo (audio y transcripción), p. 50, 51 (Arrullo Arhuaco).			N/A	FO

6. <i>De agua, viento y verdor 2</i>			x	Nacer a la familia y los amigos (Léxico familiar), p.94	X	Alrededor del fuego (Disco 1, pista 17). Cuando construimos hablamos de... (Disco 1, pista 20), Comunidad Totoro, p. 26			N/A	LEFO
7. <i>Kutx yuwe: Palabra y tul nasa</i>			X	Glosario, p. 46, 47.					N/A	LE
8. <i>Relatos de la tradición sikuani</i>			X	Glosario, p. 61, 62.					N/A	LE
9. <i>Bamachigà: Historias del bama</i>			X	Glosario, p. 134 - 136					N/A	LE
10. <i>Así contaban nuestros mayores</i>					X	Pistas CD, p. 101			N/A	FO

**Anexo 18**  
*Ámbitos de uso*

3.3 Ámbitos de uso del material										
	Person al	Ejemplo y página:	Públic o	Ejemplo y página:	Profesion al	Ejemplo y página:	Educativ o	Ejemplo y página:	Otro, ¿Cuál?	Resumen
	3.3.1	3.3.1.1	3.3.2	3.3.2.1	3.3.3	3.3.3.1	3.3.4	3.3.4.1	3.3.5	3.3
1. <i>Baud Mos: Arrullos, cantos, juegos y rogativas Wounaan</i>	X	Tārāpich jemkhaa, El juego del trapiche, p. 30	X	Bukhierr jemkhaa, Explicación del juego de la yuca, p. 20.			X	Maach ēsāpdau Alfabeto woun meu, p. 46. A dam oberjim Canción Salió la a, p. 26.	Espiritual-cosmogónico, Ēwandamag khugwiu gai jewaag Rogativa a Dios, p.38. Ēwandamag penkhitum ithee jewaag Rogativa para la salvación del alma, p. 42	PEPÚED
2. <i>Cuentos de El Encanto.</i>	X	Cheenikoñ o ie izo baiñuagai La cachamari ta se burla de su tío, p. 21					X	Cuento del consumidor de la yuca silvestre, p. 49.	Espiritual-cosmogónico, Bakaki Historia Sagrada, p. 55.	PEED
3. <i>Narraciones indígenas del desierto</i>	X	Juya y sus sobrinos, p. 12.	X	Nuestra organización social, p. 84			X	El anciano que fue robado por unos niños, p. 64. ¿Cómo es nuestra	Espiritual -cosmogónico La ley de origen, p. 82	PEPÚED

								lengua?, p. 90. Vocabulario, p. 92		
4. <i>Tejido y vida kamëntsá</i>			X	Tejido y vida Kamëntsá, p.10	X	Instrumentos Kamëntsá	X	Simbología de los colores, p.24	Ritual - Betskenaté, Día grande o carnaval p. 16	PÚPRED
5. <i>¡Tortuguita, vení bailá!</i>	X	Madudu (Canción Piapoco), p. 22, 23.					X	Usuma janayari rua, El relato del abuelo tigre, p. 37		PEED
6. <i>De agua, viento y verdor 2</i>	X	Wan kinratrap , duérmete ya (arrullo Totoro), p. 22	X	Así se hace la casa (construcción Totoro), p. 27	X	Relato sobre la cacería (Nukak), p. 98	X	Algunos colores, el cuerpo, Amalfi y los números, hilar palabras, algunos animales (léxico Totoro), p. 22 y 23	Cosmogónico , Warawanae Peliwaisi, Historia del origen del árbol de chaquiras (Sikuani).	PEPÚPRE D
7. <i>Kutx yuwe: Palabra y tul nasa</i>							X	Nxuukwe kâhpx kutx pí txnxi yuwe Tío Conejo y la minga de maíz, p. 13		ED
8. <i>Relatos de la</i>							X	Lekonaiwa liwaisi, La	Cosmogónico, la historia	ED

<i>tradición sikuani</i>								historia de Lekonaiwa, p. 41	de Kusubaiwa, p. 17	
<b>9. Bamachig à: Historias del bama</b>			X	Bamachigá, Historia del bama en la fiesta de la pubertad, p. 11			X	Origen de las plantas medicinales y el saber de los chamanes, p. 76	Iya Iyachigá, Historia de Iya Iya, el hombre venado, p. 36	PÚED
<b>10. Así contaban nuestros mayores</b>	X	El cerro de Mugutau, p. 43					X	La pijada, p. 27.		PEED

## Anexo 19

## Tipología textual abordada

3.4 Tipología textual abordada									
	Narrativa Ejemplo y página:	Descriptiva Ejemplo y página:	Argumentativa Ejemplo y página:	Explicativa Ejemplo y página:	Diálogo Ejemplo y página:	Otro, ¿Cuál?	Resumen	¿Hay una secuencia textual dominante?	De ser afirmativa, ¿Cuál?
<i>Baud Mos</i>	Sũrr khuphorr dui khaphigtarr La carrera del venado y el sapo, p. 22.	Nemchaain dam ũrr mam Canción Los pajaritos, p. 14, 15.		Maach ēsāpdau Alfabeto woun meu, p. 46.		N/A	NADEEX	No	N/A
<i>Cuentos de El Encanto</i>	Cuento de la conga y el zancudo, p. 18				La carachamita se burla de su tío, p. 21	N/A	NADI	Sí	Narrativa
<i>Narraciones indígenas del desierto</i>	La historia de un venado que sonó, p. 25.				Jeyuu y la señorita, p. 32	N/A	NADI	Sí	Narrativa
<i>Tejido y vida kamëntsá</i>		Tejido y vida Kamëntsá (relato de Batá Narcisa), p.14		Tejido y vida Kamëntsá (actividad del urdido), p.26		N/A	EX	No	N/A
<i>¡Tortuguita, vení bailá!</i>	Shinÿ tojuenatjëmb, Se fue el sol (Kamëntsá), p. 48					N/A	NA	No	N/A

<b><i>De agua, viento y verdor 2:</i></b>	Relato sobre la cacería (Nukak), p. 98					N/A		No	N/A
<b><i>Kutx yuwe: Palabra y tul nasa</i></b>	Nxuukwe kâhpx kutx pi'txni yuwe Tío Conejo y la minga de maíz, p. 13					N/A	NA	Sí	Narrativa
<b><i>Relatos de la tradición sikuani</i></b>	La historia de Kusubaiwa, p. 15-17.					N/A	NA	Sí	Narrativa
<b><i>Bamachigà: Historias del bama</i></b>	Origen de las plantas medicinales y el saber de los chamanes, p. 76				El tigre de agua, p. 103	N/A	NADI	Sí	Narrativa
<b><i>Así contaban nuestros mayores</i></b>	La laguna de Calvache, p. 35					N/A	NA	Sí	Narrativa

## Anexo 20

### Tipo de texto específico

3.5 Tipo de texto específico									
	Arrullos Ejemplo y página:	Cantos Ejemplo y página:	Rogativas Ejemplo y página:	Cuentos/relatos Ejemplo y página:	Mitos Ejemplo y página:	Leyendas Ejemplo y página:	Juegos Ejemplo y página:	¿Presenta otros géneros discursivos?	¿Cuáles?
	3.5.1.1	3.5.2.1	3.5.3.1	3.5.4.1	3.5.5.1	3.5.6.1	3.5.7.1	3.5.8	3.5.8.1
<i>Baud Mos</i>	Chaai khäipieg Arrullo, p. 11	Saak chaain dam jua ãb Canción Cinco perritos, p. 16.	Ëwandamag penkhitum ithee jewaag Rogativa para la salvación del alma, p. 42	Sûrr khuphorr dai khaphigtarr La carrera del venado y el sapo, p. 22.			Bukhierr jemkhaa El juego de la yuca, p.20	No	N/A
<i>Cuentos de El Encanto</i>				Cuento del tigre y el venado, p. 48	Cuento del picalón y el camarón, p. 35			No	N/A
<i>Narraciones indígenas del desierto</i>				El joven rico y pretencioso, p. 36				No	N/A
<i>Tejido y vida kamëntsá</i>				Tejido y vida Kamëntsá (relato de Batá Narcisa), p.14				No	N/A

<i>¡Tortuguita, vení bailá!</i>	Puntunkaa Serrura, Duérmete pajarito blanco (Wayuu), p. 53	Madudu, Mariposa Azul (Piapoco), p. 22, 23.		Shinÿ tojuenatjëmb, Se fue el sol (Kamentsá), p. 48				No	N/A
<i>De agua, viento y verdor 2:</i>	Que la niña se duerma (jiw), p. 80.	Mi papá siente orgullo de verme (Nukak), p. 92		Historia del árbol de los alimentos (Sikuani), p. 62, 63.	Las primeras mujeres (Jiw), p. 84, 85.			Sí	Retahíla, No llores hermanito, p. 95
<i>Kutx yuwe: Palabra y tul nasa</i>				La abuela con granos, p. 27				No	N/A
<i>Relatos de la tradición sikuani</i>				La historia de Kusubaiüwa, p. 15-17.	Los animales derriban el árbol Kaliawirinae, p. 27			No	N/A
<i>Bamachigà: Historias del bama</i>				Bamachigá, Historia del bama en la fiesta de la pubertad, p. 11	Origen de las plantas medicinales y el saber de los chamanes, p. 76			No	N/A
<i>Así contaban nuestros mayores</i>				Ernesto el niño del arco, p. 56	El viento, p. 50			No	N/A

## Anexo 21

### Nivel de competencia intercultural

4.1 Nivel de competencia intercultural					
	¿Cuál?	Especificar	Especificar ¿Cuál Cultura?	¿Se hace explícito alguno de estos niveles en la introducción o presentación del material?	Página
Nombre del MRL	4.1.1	4.1.2	4.1.3	4.1.4	4.1.5
<i>Baud Mos</i>	Intercultural	Más cercano a la L2	N/A	Sí	5
<i>Cuentos de El Encanto.</i>	Monocultural	Más cercano a la L1	Murui	Sí	15
<i>Narraciones indígenas del desierto</i>	Monocultural	Más cercano a la L1	Wayuu	No	N/A
<i>Tejido y vida kamëntsá</i>	Monocultural	Más cercano a la L1	Kamëntsá	No	N/A
<i>¡Tortuguita, vení bailá!</i>	Multicultural	Más cercano a la L1	Piapoco, Uitoto, Wayúu, kamëntsá, Arhuaco	Sí	9
<i>De agua, viento y verdor 2:</i>	Intercultural	Más cercano a la L1	Totoroez, Sikuani, Jiw, Nukak	Sí	5
<i>Kutx yuwe: Palabra y tul nasa</i>	Monocultural	Más cercano a la L1	Nasa	No	N/A
<i>Relatos de la tradición sikuani</i>	Monocultural	Más cercano a la L1	Sikuani	Sí	12
<i>Bamachigà: Historias del bama</i>	Monocultural	Más cercano a la L1	Tikuna	Sí	9
<i>Así contaban nuestros mayores</i>	Monocultural	Más cercano a la L1	Totoró	No	N/A

## Anexo 22

### Aspectos de la vida cultural (AVC) abordados en los MRL

4.5 Aspectos de la vida cultural (AVC) abordados por el material												
Nombre del MRL	Cosmovisión y espiritualidad	Saberes - Creencias	Ritualidad - celebraciones	Tradición oral	Prácticas diarias	Técnicas-objetos	Medio ambiente-naturaleza	Territorio	Expresiones artísticas	Simbología gráfica	Salud y curación	Otro
<b>Baud Mos: Arrullos, cantos, juegos y rogativas Wounaan</b>	Ĕwandamag penkhitam ithee jewaag Rogativa para la salvación del alma, p.42	Tārāpic h jemkhaa El juego del trapiche, p.30		Wounau chaain khapan waisierr El hombre que tenía muchos hijos, p. 34	Chaii khāipieg Arrullo, p. 11			Mapa, p. 9				N/A
<b>Cuentos de El Encanto</b>		La lombriz y la lagartija , p. 19		La carachamita se burla de su tío, p. 21			Cuento de los cinco tigres cazadores, p. 29	Los Murui, p. 15				N/A
<b>Narraciones indígenas del desierto</b>	Juya y sus sobrinos, p. 12	El anciano que fue robado por unos niños, p. 64		La historia del venado que sonó. 24				El territorio wayuu, p. 80		Simbología Epieyú, p. 11.		N/A
<b>Tejido y vida kaməntsá</b>			Tejido y vida kaməntsá (Ritual Betskenaté) , p. 16			Tejido y vida kaməntsá (tejer), p. 12		El territorio tabanók, p. 46		Tejido y vida kaməntsá (simbología de los colores), p. 24		N/A

<i>¡Tortuguita, vení bailá!</i>	Relato del abuelo Tigre, p. 37			Se fue el sol, p. 49	Vamos a dormir, te digo (Arrullo), p. 51							N/A
<i>De agua, viento y verdor 2</i>	Totoroez, p. 15	Cuando una totoró espera un bebé, p. 16	Canto al agua para que el niño crezca fuerte (Sikuani), p. 50	Historia del origen del árbol de chaquiras (Sikuani), p. 49	Cuando cazábamos una danta (Sikuani), p. 55	Yo tengo la huerta, p. 25 (totoroez)	La historia del árbol de los alimentos	Localización, p. 6	fabricación de instrumentos musicales, p. 105	Me pinto la cara con kunuko (jïw), p. 78	La medicina tradicional (Sikuani), p. 37	N/A
<i>Kutx yuwe: Palabra y tul nasa</i>	La abuelita con granos, p. 27	Tío Conejo y la minga de maíz, p. 13		La Señora Gallina y el grano de maíz	La siembra, p. 8 - introducción	Glosario, p. 47						N/A
<i>Relatos de la tradición sikuani</i>	La mujer de Kuwei, p. 31			Mico y Lapa encuentran el árbol de los alimentos, p. 21				Los Sikuani, p. 13				N/A
<i>Bamachig à: Historias del bama</i>	Historia de lya, el hombre venado, p. 36		Historia del bama en la fiesta de pubertad, p. 11	La danza del colibrí o el origen de las máscaras, p. 93			El tigre del agua, p. 103				Origen de las plantas medicinales y del saber de los chamanes, p. 76	N/A
<i>Así contaban nuestros mayores</i>				El hombre venado, p. 12				Laguna del Calvache, p. 35				N/A

## REFERENCIAS

- Álvarez , A. (2008). *Aprender a enseñar español como segunda lengua: elementos para la formación del profesor indígena colombiano*. Instituto Cervantes – Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Madrid.
- Álvarez, A. (2008). Aprender y enseñar español como segunda lengua elementos para la formación del profesor indígena colombiano. *Aprender y enseñar español como segunda lengua elementos para la formación del profesor indígena colombiano*. Instituto Cervantes – Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- Arbeláez , O. L., Álvarez , A., & Montoya, J. E. (2008). Diglosia y didáctica del español en contextos indígenas colombianos. *Revista Universidad Pontificia Bolivariana*, 74-85.
- Areiza , R., Cisneros , M., & Tabares , L. (2012). *Sociolingüística* . Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Arias , K., Quintriqueo, S., & Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*.
- Arnau, H. (2017). El tratamiento de la morfología derivativa en ELE: estado de la cuestión, análisis contrastivo y propuesta didáctica. (*Tesis de Maestría*). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Benavides, F., & Caviedes, D. (2020). Enseñanza del español como segunda lengua y etnoeducación: estudio de caso. *Hojas de El Bosque*, 41-49.
- Bodnar, Y. (2010). *Colección Lenguas vivas de Colombia: Autodiagnóstico sociolingüístico*. Bogotá: MinCultura, Instituto Caro y Cuervo, Universidad Externado de Colombia.
- Bolaños, G., & Tattay , L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*, 22, 45-56.
- Calderón , L. (2021). Los materiales auténticos en el aula de Inglés en Educación Secundaria. *Los materiales auténticos en el aula de Inglés en Educación Secundaria*. Universidad de Cantabria, Santander.
- Camelo, S. (12 de 09 de 2010). *DISEÑO DE MATERIAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS INDÍGENAS TIKUNA QUE APRENDEN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA*. Obtenido de Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua extranjera: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2011/memoriamaester/2-trimestre/camelo.html>
- Canuto, F. (2011). Elaboración de materiales educativos en lenguas indígenas: "El interactivo Otomi". *Memorias de las 1as. Jornadas de Lenguas en Contacto (UAN)*, 19-27.
- Carpio, Z., Piraza, S., Sobrecama, B., Ortiz , W., & Quiro, J. (21 de 07 de 2022). *Baud mos: arrullos, cantos, juegos, cuentos y rogativas wounaan = Chaai khäipieg, meukhaar, jemkhaa, nem igkhaa, Ēwandamag jewaag*. Obtenido de

<https://seloeditorial.caroycuervo.gov.co/detalle-libro/aud-mos-arrullos-cantos-juegos-cuentos-y-rogativas-wounaan>

- Carrillo, R. (2016). Políticas etnoeducativas y enseñanza del español. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 85-102.
- Carter, R., & Nunan, D. (2001). *The Cambridge guide to teaching english to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press.
- Castro, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas. *Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, 358-375.
- Cita, M., Mosquera, C. A., & Suárez, C. J. (2017). Propuesta curricular intercultural participativa de la tradición oral Puinave. *Trabajo de Master*. Universidad Pontificia Bolivariana, Inírida.
- Congreso de Colombia. (2010). *LEY 1381 DE 2010*. Bogotá.
- Congreso de Colombia. (2010, 25 de enero). *Normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes*. Bogotá: Función Pública. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38741#:~:text=Los%20hablantes%20de%20lengua%20nativa,culturales%20y%20religiosas%2C%20entre%20otras>.
- Córdova Hernández, L. (2016). Consumo literario en lenguas indígenas: experiencias de revitalización desde el Sur de México. *Revista CS*, 37-61.
- CVC. (s.f.). Recuperado el 13 de 10 de 2022, de Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercult.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm)
- CVC. (17 de 10 de 2021). *Centro Virtual Cervantes*. Obtenido de Diccionario de términos clave de ELE: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguameta.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm)
- CVC. (17 de 10 de 2021). *Centro Virtual Cervantes*. Obtenido de Diccionario de términos clave en ELE: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/materialescurriculares.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/materialescurriculares.htm)
- DANE. (09 de 16 de 2019). *Población indígena de Colombia*. Recuperado el 10 de 10 de 2021, de Departamento Administrativo Nacional de Estadística: <http://www.dane.gov.co/>
- Díaz, E. (2012). Una mirada a las contradicciones de la revitalización lingüística en el Cauca. *Tabula Rasa*, 219-244.
- Docentes de la comunidad murui. (21 de 07 de 2022). *Kai yofuekakino Encantomo Kai murimo yofuekakino Amazonamo = cuentos de El Encanto, relatos de la tradición murui para*

*niños*. Obtenido de <https://bibliotecadigital.colombiaaprende.edu.co/info/kai-yofuekakino-encantomo-cuentos-de-el-encanto-00368938?locale=es>

- Docentes de la comunidad nasa de San José de Tierradentro. (2015). *Kutx yuwe = palabra y tul nasa*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Docentes de la comunidad tikuna. (2014). *Bamachigà: Historias del bama*. Bogotá: Rio de Letras. Territorios Narrados PNLE.
- Docentes y estudiantes de la comunidad Sikuani de Awariba y Domoplanas. (2015). *Sikuani peliwaisianü: Relatos de la tradición sikuani*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 117-141.
- Figueroa, C. (2017). Políticas lingüísticas para estudiantes indígenas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. *Justicia y derecho*, 7-49.
- Flores, J. A. (2015). La experiencia de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural en México con énfasis en el maya yucateco. *Trace*, 92-120.
- Flóres, J. A., Córdova, L., & Cru, J. (2020). *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. Ciudad de México: Linguapax Internacional.
- Flores, J. A. (2006). Definición de buenas prácticas en la revitalización de lenguas: una agenda en curso. *CUHSO. Revistas Científicas de la Universidad Católica de Temuco.*, 27-37.
- Flores, J. A. (2011). *Antología de textos para la revitalización lingüística*. México: D.R.
- Flores, J. A. (2013). El potencial de las artes visuales y los medios audiovisuales en la revitalización lingüística. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 33-52.
- Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe [FILAC]; Observatorio Regional de Derechos de los Pueblos Indígenas [ORDPI]. (2020). *INFORME REGIONAL: Revitalización de Lenguas Indígenas. Pueblos e idiomas indígenas en América Latina y El Caribe: situación actual y perspectivas*. La Paz: ORDPI - FILAC.
- García, J. (2003). La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaj. *XIV Congreso Internacional de ASELE* (págs. 882-894). Burgos: Centro Virtual Cervantes.
- García, S. (2004). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 61-81.
- Gigante, E., Díaz, E., Pellicer, A., & Olarte, E. (2001). Libros de texto y diversidad cultural. Los libros en lenguas indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 283-315.
- Guevara, A., & Jamioy, J. (2020). *Tejido y vida kamëntsá: Kamëntsábe ainán y biánëj*. Bogotá: MEN, CERLALC.
- Guido, S. P., & Bonilla, H. A. (2013). Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia. En *Experiencias de Educación Indígena en Colombia* (págs. 19-56). Bogotá: Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional.

- Gutiérrez, K. (2018). Español como lengua extranjera: didácticas innovadoras [revisión]. *Horizontes pedagógicos*, 1 - 8.
- Hamel, R. E. (2004). ¿Qué hacemos con la Castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 83-107.
- Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Hidalgo, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. *UTE Teaching & Technology: Universitas Tarraconensis*, 75-85.
- Hincapié, D. A., & Bernal, J. A. (2018). *Lingüística de corpus*. Bogotá: Imprenta Patriótica.
- ICBF y MinCultura. (2013). *¡Tortuguita, vení bailá! Antología de tradición oral colombiana para la primera infancia*. Bogotá: ICBF.
- Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación*, 223-235.
- Llisterri, J. (2020). *Fonética y Fonología*. Obtenido de Departament de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de Barcelona:  
[http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon\\_def\\_ambits/fonetica\\_fonologia.html#Fon%C3%A9tica\\_y\\_fonolog%C3%ADa](http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_def_ambits/fonetica_fonologia.html#Fon%C3%A9tica_y_fonolog%C3%ADa)
- López, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. La Paz: FUNPROEIB Andes, Plural Editores.
- Marín, F., Satorre, & Viejo, M. (1999). *Gramática española*. Madrid: Síntesis.
- MEN. (4 de 09 de 2021). *Normatividad Basica para Etnoeducación*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85384.html>
- Mercado Epieyú, R. (2018). *Narraciones indígenas del desierto*. Bogotá: Norma.
- MinCultura. (8 de 09 de 2021). *Lenguas Nativas y Criollas de Colombia*. Obtenido de MinCultura: <https://mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Paginas/default.aspx>
- MinCultura, ICBF, Fundalectura. (2016). *Lenguas nativas y primera infancia: derechos y orientaciones culturales para la primera infancia*. Crisol de Culturas Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional y la Organización de Estados Iberoamericanos OEI. (2018). *Interculturalidad*. Bogotá: Gobierno de Colombia MinEducación.
- Miranda, S., & Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo Ride*, 1-18.
- Montrul, S. (2013). *El bilinguismo en el mundo hispanohablante*. Southern Gate: Wiley-Blackwell.

- Ospina, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 11-48.
- Ospina, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. . *Forma y Función*, 11-48.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. . *Revista de Educación* , 38-58.
- Palacios, B., Sánchez, M., & Gutiérrez, A. (2013). Evaluar la calidad de la investigación cualitativa. Guías o checklist. *2º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación* (págs. 581-596). Segovia: Universidad de Segovia.
- Paricio, M. S. (2004). Dimensión Intercultural en la Enseñanza de las Lenguas y Formación del profesorado. . *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-13.
- Peláez, A. (2014). *Jintulu wayuu = Guajirita*. Bogotá: Río de letras. Territorios narrados PNLE.
- Penagos López, L. A. (2016). Propuesta curricular para la enseñanza del español como segunda lengua a través de la educación intercultural bilingüe en la comunidad Achagua del departamento de Meta, Colombia. *Tesis Doctoral*. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Peña, B., Tejada, I., & Truscott de Mejía, A.-M. (2019). *Interculturalidad y formación de profesores*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Presidencia de la República. (2017). *De agua, viento y verdor 2: paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas*. Bogotá D.C. : Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF.
- Proaño Garrido , S. (2018). aprendizaje del español como segunda lengua en comunidades indígenas del ecuador mediante las rutinas de pensamiento visible. *Trabajo de master*. Universidad Internacional de la Rioja, Quito.
- Robles , P., & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada . *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 1-16.
- Rodríguez, J. E., & Argüello, J. d. (2016). Enseñanza del español, como segunda lengua en estudiantes indígenas, modalidad regular, URACCAN, Siuna. *Ciencia e interculturalidad*, 7-21.
- Rojas, T., Gonzáles, G., & Díaz, E. (2015). *Namoi kilelpe as'an c'ipik kin: Así contaban nuestros mayores*. Cauca.
- Romero, F., Ramos, A., González , G., & Bedoya, D. Y. (2008). *LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: UN ESTUDIO DE CASO CON NIÑOS NASA Y EMBERA-CHAMÍ*. Pereira: Universidad tecnológica de Pereira.
- Rubio, L. (2021). Propuesta curricular para la enseñanza del español como segunda lengua a indígenas Eperara de la Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez. *Tesis de Master*. Instituto Caro y Cuervo, Bogotá.

- Saiz, A., & Brasco, J. A. (2011). *Elaboración y validación de instrumentos metodológicos para la evaluación de productos de las agencias de evaluación y tecnologías sanitarias*. Viscaya: Ministerio de Economía y Competitividad.
- Sánchez, S. Y. (2014). Estado del arte sobre el español como segunda lengua en Colombia. *Lenguas en contacto y bilingüismo*, 1-48.
- Thomas, M. (25 de Febrero de 2015). *ELT Blog*. Obtenido de Exploring learning and pedagogy through technology and digital materials for teaching English as a foreign, second, or other language: <https://blogs.brighton.ac.uk/markthomas/2015/02/25/materials-now/>
- Tolentino, H. (2021). Uso del material auténtico en las aulas virtuales para el aprendizaje de un idioma extranjero. *Revista Educación*.
- Torres, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*.
- Trillos, M. (2018). Español L2 en el contexto multicultural y plurilingüe de la región Caribe. *Lingüística y literatura*, 72-95.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, (págs. 24-28). Lima.
- UNESCO. (21 de marzo de 2023). *Pueblos indígenas*. Obtenido de Diversidad cultural y lingüística: <https://es.unesco.org/indigenous-peoples/culture>
- Valero, C. (2012). *Lingüística Contrastiva*. Obtenido de Cuadernos Cervantes: [http://www.cuadernos cervantes.com/lc\\_ingles.html](http://www.cuadernos cervantes.com/lc_ingles.html)
- Vazquez, A. (2001). Cuatro paradigmas básicos sobre la naturaleza de la ciencia. *Argumentos de Razón Técnica*, 135-176.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Interculturalidad y Educación Intercultural* (págs. 1-18). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.